

- ▶ LE MYTHE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE
- ▶ ÉDUCATION LIBERTAIRE PANORAMA DES EXPÉRIENCES
- ▶ LA CITOYENNETÉ EN QUESTION
- ▶ L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE
- ▶ LES RÉFORMES DE L'E.N.

MENSUEL ANARCHISTE-COMMUNISTE

HORS-SÉRIE N° 16

FÉVRIER 2011

4

Numéro spécial

**L'école :
entre
domination
et
émancipation**

CONTACTER LOCALEMENT l'Organisation Communiste Libertaire

ALSACE

oclstrasbourg@gmail.com

BRETAGNE

Clé des champs BP 20912
44009 Nantes

oclnantes@free.fr

ocl.st-nazaire@orange.fr

BOURGOGNE

oclsens@yahoo.fr

CHAMPAGNE-ARDENNES

OCL c/o egregore BP 1213
51058 Reims
lechatnoir@clubinternet.fr

ÎLE DE FRANCE

oclidf@gmail.com

LIMOUSIN

ocl.limoges@voila.fr

MIDI-PYRÉNÉES

OCL c/o Canal Sud,
40 rue Alfred Daumeril,
31 400 Toulouse
ocltoulouse@sfr.fr

NORD

OCLB c/o La mouette enragée
BP 403
62206 Boulogne s/Mer cedex

NORMANDIE

CRAS, BP 5164
14075 Caen cedex
ocl-caen@orange.fr

PAYS BASQUE

ocl-eh@orange.fr

POITOU

ocl-poitou@orange.fr

RHÔNE-ALPES

"courant alternatif"
c/o Maison del'écologie
4 rue Bodin 69001 Lyon
ocl-lyon@laposte.net
ocl-valence@hotmail.fr

SUD-EST

La galère, BP 74217
06131 Grasse cedex

CONTACTS

Figeac, Montpellier, Orléans,
passer par
oclibertaire@hotmail.com



Edito

L'histoire de l'éducation et de l'école, c'est une suite sans fin de tentatives pour faire passer les codes et les messages dont les nouvelles formes de pouvoir ont besoin, tout en faisant croire qu'ils ont une valeur universelle.

L'éducation de masse fut mise en place à la fin du XIX^e siècle pour contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe et en « civilisant » le peuple des villes, perçu comme un danger, et celui des campagnes, vu encore alors comme l'une des figures marquantes des lumières, Voltaire, le considérait : « Des rustres vivant dans des cabanes avec leurs femelles et quelques animaux (...), parlant un jargon qu'on n'entend pas dans les villes. »

L'école s'est construite en niant les cultures populaires au nom de la citoyenneté et de la nation, et elle continue de le faire à travers toutes les réformes que le Capital réclame. Instrument de domination, donc, c'est certain !

Le mouvement ouvrier est né à la même époque et, sans qu'il y ait la moindre filiation entre lui et l'institution scolaire, il a donné naissance à des courants qui ont œuvré à saper la domination pour promouvoir l'émancipation à travers de multiples expériences dans et en dehors de l'école de la République. Cela dure encore. Et comme les institutions à 100 % totalitaires n'existent pas plus que celles qui seraient à 100 % émancipatrices, on peut avoir la certitude qu'une certaine schizophrénie se perpétuera.

Mais c'est précisément au cœur de cette ambiguïté que les questions de la transmission des connaissances et du savoir-être progresseront, avec la mise à l'écart de cette idée saugrenue (qui servit de conducteur aux idéologies dites progressistes) selon laquelle éduquer serait « éclairer le peuple par le haut ».

Enterrons aussi définitivement l'idée qu'une élévation du niveau scolaire rendrait les êtres humains... plus humains. Combien d'intellectuels, de savants, de médecins furent les supports du nazisme, servirent avec zèle le régime de Staline ou celui de Mao et de tant d'autres dictatures ?

Ni Dieu ni maître d'école, il n'est pas de sauveur suprême !

Pour plus d'informations, visitez notre site

<http://oclibertaire.free.fr>

Pour écrire à l'OCL

oclibertaire@hotmail.com

POUR S'ABONNER

o 10 numéros + hors séries	30 euros
o Sans les hors séries	25 euros
o Tarifs réduits (pour les fauchés)	18 euros
o En soutien	+ de 30 euros
o À l'essai	5 euros
o Un numéro sur demande	GRATUIT

Abonnement à l'international et envoi en nombre, nous contacter.
Chèque à l'ordre de "La Galère"

OCL égregore, B.P 1213- 51058 Reims cedex

COURANT ALTERNATIF
Hors-série février 2011

COM. PAR. 0610G86750
Mensuel Anarchiste-
communiste

CORRESPONDANCE
OCL/Égregore BP 1213,
51058 Reims cedex

Pour les seules obligations
légales

DIR. PUBLICATION

Nathalie Federico

IMPRIMERIE

Graphéco, Le Mans

Imprimé sur papier recyclé

L'ÉDUCATION, MOYEN D'INTÉGRATION OU D'ÉMANCIPATION ?

L'idée d'une instruction porteuse d'amélioration sociale est ancienne ; si l'Ancien Régime maintenait ses sujets de basse extraction dans l'ignorance, la Révolution française a prétendu en faire des citoyens – en « oubliant » les citoyennes – par l'accès au savoir et l'inculcation de droits et de devoirs. Dès cette période, on note cependant le caractère ambivalent de l'éducation : est-elle un facteur de cohésion sociale, donc de soutien à l'ordre en place, comme l'affirment certains ; ou un instrument de révolte, donc de contestation de cet ordre, comme le voudraient d'autres ? La réponse apportée par l'histoire de France se révèle encore plus complexe...

Tout au long du XIX^e siècle, les républicains prônent l'instruction des classes populaires afin de renforcer les institutions de la République contre les menées de la réaction, et d'inciter les citoyens à participer à la vie politique – ou du moins à soutenir leurs élus. Mais, de leur côté, leurs adversaires s'appuient sur l'Eglise catholique, qui conserve un poids important dans la société ; aussi les fréquents changements de régime jouent-ils plutôt en faveur de l'enseignement privé.

La Restauration assouplit le monopole de l'Université, instaurée par Napoléon I^{er} en 1806 pour organiser le système éducatif. Elle crée un ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique, montre de la tolérance à l'égard des congrégations et fait évoluer les programmes scolaires dans un sens plus religieux.

Les écoles de garçons sont fondées par la loi Guizot en 1833, et celles de filles finalement ouvertes dans chaque commune de huit cents habitants avec la loi Falloux de 1850 ; mais ces deux lois demeurent surtout connues pour avoir fait la part belle à l'enseignement confessionnel. La première permet en effet aux particuliers d'organiser des écoles primaires. La seconde, sous le régime du Président Louis-Napoléon Bonaparte, porte sur la liberté d'enseignement – et accorde beaucoup de pouvoir à l'Eglise dans l'organisation de cet enseignement. Par exemple, dans les écoles primaires est affirmé le primat de l'éducation religieuse sur les autres matières ; et ces écoles sont surveillées conjointement par le curé et le maire : sur un simple rapport de l'un d'eux, l'évêque peut muter à sa guise un instituteur...

L'ÉCOLE CONTRE LES ENNEMIS DE LA RÉPUBLIQUE

Une série de lois votées sous la très anticléricale III^e République, à partir des

années 1880, va abroger ou réformer une bonne partie de la loi Falloux. Plus question de laisser les enfants aux mains des curés ; il faut au contraire promouvoir la laïcité par le biais de l'instruction civique, instituée en 1882.

La loi de 1880 supprime les représentants du clergé dans les conseils académiques. Les « lois Jules Ferry » de 1881 et 1882, surtout, établissent la gratuité de l'enseignement primaire – les frais devant être assumés par les communes et les départements, au besoin par l'Etat –, l'école obligatoire de 7 à 13 ans et la suppression de l'éducation religieuse. Enfin, en 1904, le président du Conseil Emile Combes fait adopter une loi interdisant aux congrégations d'enseigner, y compris dans les écoles privées – en décembre 1905, la loi sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat officialisera la fin du Concordat napoléonien de 1801.

Toutefois, les établissements confessionnels reviennent en grâce dans les gouvernements suivants. Vichy autorise à nouveau les congrégations enseignantes et accorde d'importantes subventions aux établissements privés. Celles-ci se tarissent, certes, à la Libération, mais le gouvernement provisoire ne réinterdit pas les congrégations. La loi Debré, en 1959, décide même la rémunération par l'Etat des enseignants d'écoles privées sous contrat avec lui.

La dernière grande bataille sur l'enseignement privé est menée en 1993, quand Bayrou, ministre de l'Education nationale sous le gouvernement Balladur, veut réformer la loi Falloux en autorisant les collectivités territoriales à subventionner les investissements des établissements privés sous contrat avec l'Etat. Son projet suscite un important mouvement de grève dans l'enseignement public, à l'initiative des organisations syndicales et du Comité national d'action laïque. Dans le même temps, des parlementaires de gauche défèrent le texte de loi devant le Conseil constitutionnel. Ce dernier dé-



clare inconstitutionnel son article 2 sur le financement des établissements privés par les collectivités territoriales ; il risque de mettre dans certaines communes ces établissements dans une situation plus favorable que les écoles publiques, dit-il, ce qui serait contraire aux principes d'égalité et de laïcité en France. Si la loi est promulguée le 21 janvier 1994 sans son article 2, la manifestation organisée contre elle a réuni quelques jours plus tôt à Paris environ un million de personnes ; et si la loi Falloux est officiellement abrogée en 2000, certains de ses articles concernant l'enseignement privé ont été repris dans l'actuel Code de l'éducation...

Mais les républicains n'ont pas cantonné leur combat sur l'éducation à la question de la laïcité puisqu'ils se sont également attaqués à tous les « particularismes régionaux », au nom de la France une et indivisible. Là encore, la III^e République a constitué le grand moment de leur combat, à travers l'action conduite par des bataillons d'instituteurs et d'institutrices au nom du progrès et de la civilisation. Car l'indivisibilité du territoire va de pair, dans la patrie des droits de l'Homme, avec le caractère universel de sa



**Il n'existe pas de « culture »
dans l'absolu,
car toutes résultent
d'un rapport de forces,
à l'échelle d'un pays
comme à celle de la planète.**

culture. Traquant tout ce qui ressemblait à une identité ou une spécificité culturelle, ces enseignants se sont employés à uniformiser les populations de l'« hexagone » – en apprenant à leurs enfants « nos ancêtres les Gaulois », comme d'autres le faisaient ailleurs dans les colonies, et en les punissant ou les ridiculisant lorsqu'un mot en « patois » leur échappait.

Des personnes qui, si elles étaient encore en vie, s'insurgeraient sans doute contre la standardisation des goûts produite aujourd'hui par l'américan way of life n'ont ainsi pas été choquées par le nivellement des langages qu'elles imposaient à leurs élèves – c'était pour leur « bien ». Et, pour d'autres, peu importait sans doute que ces populations aient pu vivre avec leur histoire, leurs coutumes et leur organisation sociale avant d'avoir l'extrême bonheur d'être achetées ou conquises de force par l'Etat français au cours des siècles ou des décennies antérieurs, dès lors qu'il y allait de l'avenir de la patrie française sinon de l'idéal progressiste – chauvinisme et « socialisme » pouvant, on le sait, faire assez bon ménage.

A la même époque, des penseurs socialistes défendaient pourtant la nécessité pour le mouvement ouvrier de s'auto-éduquer, notamment à travers les bourses du travail, afin de s'émanciper en échappant à la propagande du système capitaliste. Ils valorisaient donc la culture ouvrière – fondée sur une histoire, des savoir-faire, des références communes et une conscience de classe... bref, sur une « identité culturelle » non désignée comme telle.

Mais, dans le camp socialiste au sens large, beaucoup partageaient la croyance que seule l'école publique et laïque pouvait ouvrir les portes de la connaissance. Une croyance qui demeure sûrement, jusqu'à nos jours, aussi forte à gauche

que dans les milieux révolutionnaires – et qui pousse ceux-ci à défendre, en dépit de tout, cette école contre les attaques subies par le « service public ».

Des études très officielles constatent pourtant l'absence de mobilité sociale au pays des Lumières : on s'y passe le relais de génération en génération dans la plupart des secteurs économiques – l'« ascenseur » alimenté durant quelques années par l'obtention de diplômes étant depuis sérieusement tombé en panne. Une permanence certaine s'observe chez les commerçants, les artisans, les enseignants, les agriculteurs, comme dans les milieux politiques, de la culture et des arts ou de la communication ; mais peut-être le « tel père tel fils » proverbial s'y élargit-il à un... telle mère telle fille ?

L'INSTRUCTION DU CÔTÉ DES FEMMES...

Quoi qu'il en soit, les ambiguïtés dans les positionnements concernant l'éducation des femmes ne manquent pas non plus.

Si, sous le Second Empire, des féministes telles que Maria Deraismes ou George Sand revendiquent pour les femmes à la fois la reconnaissance de la citoyenneté et le droit d'apprendre, c'est d'abord afin de faciliter leur ascension sociale ; mais, dans le même temps, ces deux écrivaines ont conscience des privilèges que leur confère leur propre statut social, et elles se montrent méfiantes à l'égard des ouvrières comme de la « populace » en général. Autrement dit, il s'agit pour elles d'inculquer à leurs « sœurs » les valeurs de la bourgeoisie, mais surtout pas de modifier la hiérarchie des classes dans la société française.

Ce courant féministe contribuera à construire un mouvement d'émancipation laïque en tissant des liens avec le Parti républicain, la Libre-Pensée et la franc-maçonnerie, juste avant la Commune – le journal *Le Droit des femmes* de Maria Deraismes menant campagne tant contre le concubinage du peuple (vive le mariage bourgeois) que pour l'éducation des filles. Et il se concentrera ensuite sur l'obtention du droit de vote et sur l'intégration des femmes dans la vie publique par le biais de réformes institutionnelles – jusqu'aux lois sur la parité votées en 2000.

D'autres féministes – comme Flora Tristan, Louise Michel, Elisabeth Dmitrieff ou André Léo – ne cessent au contraire de lier, toujours au cours de ce XIX^e, la lutte des femmes et celle du mouvement ouvrier, mais sans pour autant croire qu'un bouleversement révolutionnaire règlera tous les problèmes spécifiquement féminins. Des saint-simoniennes (Suzanne Voilquin surtout, à travers son hebdo *La Femme libre* rebaptisé *La Tribune des femmes*) prônent également une indépendance économique des femmes qui passe par une instruction et une formation professionnelle équivalentes à celles des hommes et par un salaire égal au leur.

Non seulement ces militantes « socialistes » revendiquent l'éducation culturelle et sexuelle pour améliorer le sort des femmes au quotidien, mais elles cherchent à faire admettre celles-ci sur un pied d'égalité avec les hommes dans les révoltes sociales – en particulier pendant la Commune de Paris.

Cependant ancrer une libération, d'ordre individuel ou social, dans la culture d'un système patriarcal solidement enraciné en France (ne serait-ce que par le biais du catholicisme) a-t-il quelque chance de réussite ? Nombre de groupes femmes, dans les années 1970, ne valorisaient-ils pas l'auto-éducation et les valeurs féminines ? Un coup d'œil sur la situation économique dans laquelle se trouve en majorité le salariat féminin de nos jours suffit : de fortes inégalités existent par rapport aux hommes, tant en matière de rémunération que de précarité de l'emploi... et elles ne découlent pas d'un « manque d'éducation ». Bien au contraire, puisque les femmes sont à l'heure actuelle plus diplômées, à poste semblable, que les hommes. Les efforts qu'elles ont accomplis pour réussir leur scolarité n'ont donc guère été payés de retour.

De plus, jouant le jeu de la société qui leur est proposée, elles cherchent – à de trop rares exceptions près – à y faire leur trou bien davantage qu'à la dynamiser.

Ainsi l'accès au savoir d'une société inégalitaire tant dans son organisation en classes que dans sa répartition des rôles entre les sexes conduit-il davantage à désamorcer la contestation qu'à la dynamiser ; au mieux revendiquera-t-on, dans son cadre, un peu plus de parité par-ci et un peu plus de « justice » par-là. Mais l'enseignement général servi par une institution censée offrir les mêmes prestations à tous les enfants demeure de toute façon réservé à ceux des classes dominantes – en revanche, on trouve plus de travail dans certaines professions manuelles que dans les sphères réputées intellectuelles.

... ET DU CÔTÉ DES PEUPLES DOMINÉS

Flora Tristan, suivant sa logique d'unir la cause de toutes et tous les opprimés, s'est fort justement déclarée pour l'abolition de l'esclavage des Noirs. Et Louise Michel, déportée au bagne en Nouvelle-Calédonie, a de même soutenu (de façon très exceptionnelle parmi les communards) la cause des Kanak, lors de leur soulèvement en 1878. Certes, en institutrice convaincue du bien-fondé de sa démarche, elle n'a pu s'empêcher de vouloir les instruire aussi, par des cours d'alphabetisation ; cependant, elle a prouvé en publiant les *Légendes et chansons de gestes canaques*, en 1875 à Nouméa, et les *Légendes et chants de gestes canaques*, en 1885 à Paris, qu'elle n'était pas indifférente à la culture kanak.

Malheureusement, son cas est assez isolé, puisque pas mal de révolutionnaires continuent de manifester le souci d'apporter la bonne parole libératrice à des « semblables » qui ne leur ont rien demandé. Ils et elles renforcent ce faisant, sans en avoir le plus souvent conscience, une conviction fondamentale chez leurs pires ennemis : le caractère universel – partant, la suprématie – de la pensée occidentale. S'appuyer sur la culture française, et plus largement européenne, entraîne parfois ainsi des dérives ethnocentristes.

D'autre part, l'école a été et reste couramment considérée par les femmes, et par les hommes souhaitant leur « bien »,

comme un vecteur d'indépendance économique ; mais si cette indépendance est pour partie acquise, ce n'est pas sur une base de justice, on l'a vu. Hier, l'école était de même censée améliorer le sort des populations asservies, dans la lignée du discours tenu des siècles durant par les missionnaires de tout poil ; les institutions scolaires des puissances impérialistes n'en ont pas moins formé les futurs dirigeants de nombreux Etats anciennement sous leur coupe, la culture étrangère contribuant à asseoir leur pouvoir.

Les anti-impérialistes de ces pays valorisaient pourtant, naguère, l'auto-émancipation et la culture de leurs propres peuples... Aujourd'hui, les pays « en voie de développement », pour prendre part au « concert des nations », ne peuvent pas davantage ignorer la culture des dominants. Car si les organismes internationaux inscrivent dans leurs programmes, année après année, le « droit à la culture » comme une donnée de base, à l'instar du « droit à la santé »... de quelle culture s'agit-il, sinon de celle qui appartient aux puissances mettant à sac la planète pour leur plus grand profit ?

Ces diverses réalités incitent à ne pas perdre de vue au moins les trois données suivantes :

- Tous les pouvoirs s'intéressent à l'école, car non seulement elle forme les hommes et les femmes de demain mais elle transmet les valeurs dominantes à un moment donné dans une société. C'est

pourquoi elle se trouve aussi facilement au milieu des champs de bataille idéologiques ; et pourquoi, sitôt arrivés au pouvoir, les dirigeants de toute couleur politique s'intéressent à elle dans le dessein de la conformer à leurs vœux. Et l'adoption de la culture dominante passe, pour beaucoup de groupes dominés – femmes, peuples... –, par une trahison de leur propre culture, son dépassement revenant à un rejet. Ainsi le désir d'échapper à la condition ouvrière débouche-t-il sur l'abandon de la conscience ouvrière.

- Piocher dans la culture française comme dans d'autres peut contribuer à un pur enrichissement personnel – enrichissement de nos jours guère valorisé (en dehors des vrais milieux intellectuels, qui sont souvent aisés) parce que pas directement monnayable. Mais il n'existe pas de « culture » dans l'absolu, car toutes résultent d'un rapport de forces, à l'échelle d'un pays comme à celle de la planète. Et, de même, il est quasi impossible d'établir des échanges égaux entre les personnes qui enseignent et celles qui apprennent. C'est pourquoi, à chaque information présentée comme une vérité établie alors qu'aucune n'est neutre ou « objective », il nous faut nous demander : qui dit quoi, pourquoi, quand et où ? de façon à ne rien prendre pour argent comptant.

- Un régime en place s'efforce toujours de susciter une adhésion à ses valeurs chez ses adversaires les plus adaptables, pour les récupérer, ou les plus dangereux, pour les neutraliser. (L'ouverture aux grandes écoles systématisée par Sarkozy à quelques « bons éléments » de banlieue relevant, elle, avant tout de la mesure médiatico-démagogique.) Apprendre son système de pensée peut s'avérer utile si on veut le retourner contre lui ; encore faut-il être en mesure de le décoder pour l'utiliser à cette fin. Autrement dit, la potentialité révolutionnaire de la connaissance n'est pas une évidence.

En conclusion, l'éducation ne paraît pas tellement émancipatrice en soi, parce que, ne rimant pas avec égalité, elle ne tient pas forcément les promesses attendues d'elle ; en revanche, porter un regard critique sur l'enseignement dispensé peut être libérateur. Et permettre d'acquiescer ce regard constitue la véritable réussite de cet enseignement – faute de quoi, on sert le catéchisme.

Vanina



(Dessin: Kerieroux - Le Canard Enchaîné)



L'ÉCOLE DE LA CITOYENNETÉ... ET VICE VERSA !

L'« éducation à la citoyenneté » est devenue l'une des missions fondamentales de l'école. Elle y est, durant tout son cycle, discipline spécifique (éducation civique), puis enseignement au lycée (Education civique, juridique et sociale, ECJS). Ce doit être aussi une préoccupation transversale et commune à tous les enseignants (toute discipline doit être mise en perspective citoyenne), et plus généralement à tous les personnels du système éducatif. Si l'éducation à la citoyenneté préoccupe tant les décideurs c'est que l'État, à travers son école, cherche à résoudre certains des problèmes sociaux qu'il attribue au relâchement du lien social et politique. Face à la déshérence du « pacte républicain », il fixe un double objectif à l'institution scolaire : restaurer le lien politique affaibli et (re)tisser du lien social défilant, afin d'impulser un nouveau pacte État-citoyens. Cautère sur une jambe de bois et mission impossible...

«FAIRE PARTAGER LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE»

Dès sa création, l'École de la République s'est vu confier une fonction idéologique essentielle : après le double traumatisme de la Commune et de la défaite face à la Prusse, il fallait ressouder la nation en instaurant l'illusion d'une égalité républicaine et en insufflant l'esprit de la patrie dans la caboche des petits « Français » des provinces comme de l'empire colonial... Un État français et deux Républiques plus tard, il n'est donc pas surprenant de voir l'Éducation nationale propager le citoyenisme ou l'idéologie citoyenne.

Depuis Ferry (Jules), l'instruction civique (ou éducation civique et morale) a toujours compté au nombre des enseignements scolaires, sous diverses appellations, en tant que discipline spécifique, ou encore diluée en tant que point grammatical particulier des différentes disciplines. C'est d'ailleurs Chevènement, pas encore créateur du Mouvement des citoyens mais Ministre de l'Éducation nationale, qui rétablit en 1985 une « éducation civique » en tant que telle, quand dans le même temps il réintroduit la Marseillaise en primaire et multiplie les protocoles d'accords Armée-Éducation.

Une éducation civique à l'école semble difficilement contestable ; il paraît en effet indispensable d'avoir, dans son bagage éducatif, une certaine connaissance du fonctionnement du système politique, juridique et social dans lequel on vit. C'est même une des conditions des possibilités de sa critique. Le débat a donc pu porter tout au long du XX^e siècle sur les modalités de cet enseignement, et sur la distance critique que se permettaient les ensei-

gnants pour échapper à la simple propagande électoraliste et nationaliste de l'État. Mais en ceci, rien de bien différent avec les autres disciplines : il n'y a pas de neutralité ou d'objectivité des connaissances, et leur transmission est toujours l'expression d'un parti pris ou d'un a priori.

PALLIER LE DÉSINVESTISSEMENT DE LA CHOSE PUBLIQUE

Ce qui est relativement nouveau c'est que, avec la valse permanente des concepts, l'éducation citoyenne s'est substituée à l'instruction civique et morale. Ceci dans les années 80, période où le « pacte républicain » (qui fut un compromis social qui s'est construit autour de l'État national et « social », l'État-providence) étant entré en déshérence, la gauche moderniste était en quête d'une « nouvelle citoyenneté » fondée sur les droits de l'homme et l'antiracisme et autres valeurs coupées de tout contexte de lutte de classes.

Jusqu'aux années 60, le système

éducatif fonctionnait comme un système normatif en raison de l'unité des valeurs et des modèles culturels dont il était porteur, de la capacité d'intégration dont il faisait preuve en créant des normes et des rôles propres à susciter l'adhésion de la part de ses acteurs (enseignants, élèves, familles ...) mais aussi de sa capacité à s'adapter à son environnement. Il s'appuyait sur une complémentarité historique des institutions (famille, nation, salariat) qui ont historiquement et concrètement permis l'incarnation de la figure républicaine du citoyen. L'école républicaine était à la fois objet et productrice de consensus normatif. Ce consensus s'est progressivement défilé dans les dernières décennies en même temps que la famille n'assurait plus comme avant la socialisation primaire qui facilitait le travail ultérieur de l'école et que les identités nationales et salariales, par lesquelles l'école était sa fonction formatrice, entraient dans une crise profonde. Certes, de nos jours, l'école est encore l'objet d'un large consensus, mais qui n'est plus qu'un consensus de fait qui tient par sa position, encore dominante, en matière de socialisation générale et professionnelle grâce, en particulier, à sa fonction diplômante.

D'un côté, la légitimité de la citoyenneté moderne, comme affiliation à un État déterminé et sentiment d'appartenance à la nation française, susceptible d'attachement patriotique, est ébranlée, entre autres par des revendications infra-étatiques (exemples de la Corse et du Pays Basque) ou supra-étatiques (le passage à l'euro-citoyenneté). D'un autre côté, le concept même de citoyenneté se diffuse dans la société, avec la multiplication des adjectifs (« citoyenneté sociale, économique, écologique », « éco-citoyenneté », « entreprise citoyenne », etc.), s'identifiant de plus en plus à l'idée de « démocratie participative ».

Face à ces changements, les options aujourd'hui à l'œuvre en matière d'éducation citoyenne se voudraient plus en phase avec les transformations culturelles, sociales, etc..., actuelles. Au vu, précisément, des effets engendrés par l'instauration de l'État-social, c'est-à-dire la socialisation de l'État et l'étatisation simultanée de la société, l'effacement des frontières entre sphère privée et sphère publique, entre société et État, il s'agit de réintégrer la question de l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire la question de la socialisation politique, dans le champ plus large de la socialisation générale (la question du « vivre-ensemble »). Ce n'est pas une rupture avec l'époque précédente mais une façon d'accompagner les chan-



**Il n'y a pas de neutralité
ou d'objectivité des connaissances,
leur transmission est
toujours l'expression d'un parti
pris ou d'un a priori.**

gements. En effet, il faut continuer à inculquer que le socle, le « vrai » garant de l'intérêt général et de l'émancipation universelle, est l'Etat, et en même temps amener les individus à intérioriser la contrainte sociale, à leur faire assumer la construction du lien social et politique, dans le cadre d'une société des individus responsables de leur propre sort.

Les méthodes aussi se veulent novatrices. La citoyenneté, jusque dans les années 60, était un apprentissage de type « catéchistique » à partir des valeurs de référence de l'école de la république. L'apprentissage de la citoyenneté aujourd'hui cherche à se faire par le biais d'expériences de vie, de « pratiques » et non par l'inculcation. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté ouvre-t-elle en apparence un champ plus large que l'éducation civique, qui, elle-même, est une extension de l'instruction civique allant au delà des connaissances des institutions de la république. Mais ses contours et sa pratique sont flous et on y jette pêle-mêle citoyenneté, civisme et civilités.

Les tendances observables depuis plusieurs années dans le système éducatif révèlent la confusion ambiante autour de la mise en œuvre de la « citoyenneté » dans les établissements scolaires et de ses effets. L'École continue à instruire sur les institutions de la République (acquisition de la citoyenneté, mécanismes électoraux, division des pouvoirs, etc.....). L'éducation à la citoyenneté ou l'éducation civique s'enseigne à l'école primaire (et même à la maternelle) et au collège, avec des épreuves au Brevet. Au lycée, l'ECJS (éducation, civique, juridique et sociale) n'est qu'une matière de plus au programme et est confiée à n'importe quel enseignant, et non aux seuls professeurs d'histoire-géographie comme auparavant. Mais l'ECJS n'est pas une matière vraiment prise au sérieux par l'institution elle-même, qui ne la gratifie que d'une heure par quinzaine dans l'emploi du temps des élèves, et qui ne lui accorde pas l'insigne honneur d'une évaluation chiffrée ni d'une épreuve-sanction. Dans les faits, cette matière sert au chef d'établissement de variable d'ajustement pour moduler ou compléter les états de service des enseignants et faire des économies de postes. Ainsi, même le modeste et contestable objectif « citoyen-niste » qui consisterait à connaître le monde pour s'y intégrer n'est pas atteint. Malgré tout, l'école prétend mettre en pratique cette instruction civique superficielle en faisant de l'élève un citoyen de la communauté scolaire, préfigurant ainsi sa future citoyenneté politique et sociale.

L'ÉCOLE PROPÉDEUTIQUE REPRÉSENTATIVO-PARTICIPATIVE

Parmi ses objectifs, l'éducation citoyenne a celui de développer des compétences démocratiques (savoir-faire du type être délégué-e, savoir intervenir en public,



argumenter son point de vue...) et de les faire mettre en pratique au sein de l'institution. Or, et la contradiction est de taille, pas plus que l'organisation étatique et capitaliste de la société, l'école n'est démocratique. Elle est même un beau contre-exemple du fonctionnement démocratique.

La scolarité est obligatoire, les programmes sont définis nationalement, les enseignants sont désignés ; quant aux établissements, la bi-polarité école publique/école privée et la remise en cause de la carte scolaire permettent de faire croire au « libre choix scolaire » tout en transformant l'école en un produit marchand et l'élève (et ses parents) en clients. Il y a donc, d'entrée, peu de chose négociable et discutable dans l'école. L'adulte est le maître, l'enfant est l'élève, celui qui est là justement pour s'élever jusqu'au statut de l'adulte : l'égalité des citoyens face à la loi dans ce contexte devient proprement orwellienne tant certains sont plus égaux que d'autres.

L'Etat a certes décrété l'autonomie des établissements et leur liberté de construire des projets. Mais l'autonomie se limite au vote par les conseils d'administration de conventions et de contrats d'entretien par ailleurs obligatoires ou du choix des manuels scolaires. Cette « autonomie » s'accompagne avant tout du renforcement des pouvoirs du chef d'établissement, et la gestion d'une maigre enveloppe financière accordée annuellement à chaque lycée (depuis la loi sur la décentralisation) oblige à des contorsions et à des petits arrangements où la logique comptable l'emporte sur la pédagogie. De plus, elle crée une idéologie entrepreneuriale, suscitant un sentiment d'appartenance des individus à « leur » établissement et les amenant à jouer à fond la carte de la compétition et de la performance sur le marché éducatif.

Bien sûr, à l'école de la démocratie, les élèves sont représentés par des délégués dans les conseils d'administration (car il s'agit toujours de dresser l'individu à la démocratie électorale) : mais quand ils ont encore le courage d'assister à des réu-

nions tristes et tardives, c'est pour ratifier par des votes des décisions dont ils ne maîtrisent le plus souvent ni les tenants, ni les aboutissants, pas plus d'ailleurs que les représentants des parents ou des personnels de l'établissement. Et, pour le cas où un vote aurait un sens (refuser par exemple la suppression d'une discipline dans l'établissement ou exiger que les crédits nécessaires soient donnés pour assurer tous les enseignements obligatoires), les autorités de tutelle (Académie, collectivité territoriale de rattachement et Préfecture) disposent du droit d'invalider les décisions, et d'appliquer ce que bon leur semble...

Les élèves élisent aussi des délégués de classe. Ces délégués sont leurs représentants dans les conseils de classe qui font le bilan et l'évaluation du travail de la classe et de chaque élève. Imaginez la capacité d'intervention d'un élève dans une collectivité d'adultes, majoritairement enseignants. Pour cela les délégués sont formés, et certaines formations leur permettent au moins une capacité d'expression. Seulement la plupart des formations n'ont pas prévu d'apprendre aux adultes à entendre cette parole de l'élève, qui sera inévitablement vécue comme une mise en cause des adultes et le délégué trop en verve aura tôt fait de se faire moucher, par une équipe enseignante pour le coup ressoudée. La parole des élèves est ainsi le plus souvent rabrouée parce que désobligeante ou agressive, ignorée parce que hors de propos, ou encore raillée parce que maladroite sur la forme ou sur le fond...

L'existence des délégués est cependant indispensable à l'institution parce qu'elle garantit une démocratie de la transparence (illusoire) : rien n'est dit, rien n'est fait, mais tout est su, et rien ne saurait être contesté puisque statutairement décidé en accord avec les représentants des élèves ou des familles qui étaient présents ou auraient dû l'être.

L'institution des délégués n'est ainsi donc pas sans rappeler la fonction des

Même le modeste et contestable objectif « citoyen-niste » qui consisterait à connaître le monde pour s'y intégrer n'est pas atteint.



syndicats dans le monde du travail : ils ont voix au chapitre pour la destination du centre de vacances du comité d'entreprise, ils seront éventuellement écoutés sur les conditions de travail grâce à leur présence au comité d'hygiène et de sécurité, mais leur parole sera sans suite compte tenu des impératifs de productivité...

D'autres instances et d'autres lieux où l'on discute ou tente de mettre en pratique une «éducation citoyenne» se sont créés au lycée. Ainsi, des instances paritaires élèves-adultes ont été mises en place, en guise de carottes à l'issue des mouvements lycéens de 1995, sous le nom de Comités de vie lycéenne (CVL), structures démultipliées au niveau Académique et national (CAVL, CNVL). Mais leur fonction est essentiellement consultative, qui plus est sur des problèmes subalternes limités au lycée en dehors de la classe, et ces structures ont rapidement fait la preuve qu'elles sont des simulacres de démocratie.

PLUS T'ÉDUQUES LE CITOYEN, PLUS IL S'ABSTIENT...

Lorsque les droits des élèves sont bafoués, lorsque les prérogatives des délégués ne sont pas respectées, lorsque les Conseils d'administration des collèges et des lycées sont des chambres d'enregistrement et les conseils de classe des tribunaux, il est vain d'exhorter les élèves au respect de la démocratie. D'ailleurs ceux-ci ne sont pas dupes, et les déconvenues vécues à propos de la mise en pratique de l'éducation citoyenne dans les bahuts, avec ses institutions faussement démocratiques,

se traduisent par le contraire de l'objectif visé par l'école : un désinvestissement de la politique politicienne, vérifiable à l'évidence par l'abstention et la non-inscription des jeunes sur les listes électorales, mais aussi par leur manque flagrant d'enthousiasme à jouer le jeu des élections au sein même de leur établissement.

L'école a donc bien du mal à conformer l'élève-citoyen au jeu de la démocratie électorale, mais sur un autre terrain on attend d'elle qu'elle transmette au moins les règles du « bien vivre ensemble ».

CRÉER DU LIEN SOCIAL PAR UNE ÉDUCATION MORALISATRICE...

A partir de 2005, l'éducation à la citoyenneté est présentée comme un mot d'ordre prioritaire du système éducatif, en relation, en particulier, avec le constat d'une recrudescence des manifestations d'incivilités et des phénomènes de violence dans le cadre scolaire et à l'extérieur de l'école.

Et c'est vers l'école, parce qu'elle est le lieu de l'éducation publique, et non familiale-privée, que se tournent les responsables politiques pour qu'elle remplisse une fonction régulatrice et adaptative, pour qu'elle (re)tienne un lien social défaillant, (re)forme une cohésion pulvérisée par la dynamique du capitalisme. C'est aux salariés de l'école qu'est dévolu le rôle de pompiers de service pour mener à bien cette tâche, évidemment (et heureusement) impossible, de former des citoyens dociles et conformes, c'est à dire qui respectent une série de règles permettant le « vivre ensemble » et y adhèrent ; des citoyens qui s'inscrivent dans la société telle qu'elle est, qui y participent tous, qui se responsabilisent pour elle et

qui non seulement ne compromettent pas la stabilité sociale mais encore contribuent à la survie d'un système dont ils font partie...

Ainsi, outre l'instruction civique, l'autre objectif assigné à l'école est de développer le « savoir-être », des comportements de politesse, d'écoute, de respect d'autrui et de la loi. L'école doit donc jouer sur les deux tableaux : le civique et la civilité qui a partie liée avec la morale, avec le double objectif de la pacification sociale et de la neutralisation du politique et de la lutte de classes. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que l'école soit chargée d'une telle mission ; loin d'être une institution neutre, elle est imprégnée des valeurs du système capitaliste qu'elle sert : la concurrence, la compétition, la consommation, l'accumulation, l'individualisme. Mais évidemment jamais (ou très rarement) l'école ne s'interroge sur l'espace de violence qu'elle produit et perpétue elle-même (humiliation, sélection, sanction, fichage, etc.). La persistance voire le renforcement des processus de domination, d'exclusion ou de hiérarchisation sociale contredisent manifestement les valeurs « démocratiques » de liberté, d'égalité, de solidarité, de justice, de paix, de participation collective affichées dans les programmes de l'école. Allez expliquer par exemple à un jeune de 14 ans qu'il doit respecter adultes et camarades en toutes circonstances quand lui-même subit au quotidien moqueries, brimades ou humiliations sous prétexte de le stimuler ou de ne pas le leurrer sur ses capacités. L'écart entre les affirmations morales des enseignants et des programmes et les pratiques effectives au sein de l'institution est flagrant. Et le joli terme de « communauté éducative » pour désigner tous les « acteurs » d'un établissement n'est qu'un leurre qui cache, mal, les hiérarchies et les rapports de pouvoir. Au même titre d'ailleurs que le terme « corps enseignant » qui essaie de masquer les scandaleuses inégalités et divisions des fonctions, des statuts et des droits.

AVEC DES MÉTHODES «MODERNISATRICES»

Tout et n'importe quoi peut être marqué du sceau de la citoyenneté... à l'exception de l'étude des mécanismes de l'exploitation et des inégalités.

Comme la citoyenneté est bien malade dans l'école, l'Éducation nationale a créé en 1998 des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, qui sont censés mener des actions transversales et des projets sur ces thèmes dans les établissements, et qui ajoutent à la confusion des mots et des concepts : ainsi mettre son casque sur sa mobylette, participer à la semaine de la presse à l'école, mettre une capote en cas de relation sexuelle, dire bonjour à la femme de ménage et ne pas fumer dans les toilettes sont autant de gestes et d'actes citoyens qui pourront faire l'objet d'actions éducatives menées

en synergie avec l'ensemble des membres de la « communauté éducative » (car il est attendu de tous qu'ils participent, dans le quotidien des cours et de la vie de l'établissement, à la formation de l'élève-citoyen) et des partenaires extérieurs de l'établissement (parmi lesquels la gendarmerie a souvent une place privilégiée)...

Et tout cela est quantifiable ! L'Ecole évalue non seulement le travail scolaire mais aussi le comportement de chaque élève. Ainsi a-t-il été instauré en 2006 une « note de vie scolaire », qui joue dans l'obtention du Brevet. Cette note, « destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui » mesure la « civilité » et les « comportements civiques » des jeunes au cours de toute la scolarité au collège.

Au sein de la classe, sont abordés des contenus consensuels fourre-tout : « l'étude de questions de société » ; « la pratique du débat » (conçue comme un exercice scolaire sans enjeu...), la juxtaposition d'actions humanitaires...

Parmi les thèmes à la mode et qui, parce qu'ils sont décontextualisés, relèvent plus de la morale que de l'engagement politique, la priorité revient sans conteste au « développement durable », fondement désormais de la « citoyenneté européenne ». Consacré en 1992 lors du Sommet de la Terre à Rio, le développement durable est devenu la tarte à la crème de l'éducation citoyenne : ainsi l'Agenda 21, programme d'actions en faveur du développement durable pour le XXI^e siècle, a-t-il fait son entrée en 2005 dans les établissements scolaires, formulant des recommandations dans divers domaines : santé, pollution de l'air, logement, pauvreté, exclusion sociale... Il devient le must en terme d'engagement citoyen : les établissements et tous leurs acteurs (adultes et jeunes confondus dans un même élan citoyen, c'est à dire bons et généreux, soucieux et conscients de leurs responsabilités) mettent en œuvre un agenda « destiné à apporter des réponses concrètes aux enjeux locaux et planétaires du développement durable », en partenariat (finances et moyens divers) avec les collectivités territoriales de proximité. Ainsi, les jeunes (et les adultes) sont-ils mis à contribution... par exemple pour économiser le papier, l'eau et l'électricité, débrancher les ordinateurs à la fin de la journée : voilà qui permet de développer les valeurs de responsabilité et de solidarité, « d'amener les jeunes à une citoyenneté active et participative », d'éduquer les jeunes têtes aux bons gestes comme aux saines et vertueuses idées.... Quant aux enseignants, qui font partie de ces nouvelles strates de salariés-consommateurs ayant en majorité intégré la valeur du système et ayant été intégrées par elle, ce n'est pas pour leur compétence professionnelle qu'ils sont utilisés dans ce domaine mais en tant que citoyens, exemplaires sans doute. Et ils acceptent de jouer pleinement leur rôle de formateurs de citoyens à leur image, donc s'activent à mettre en œuvre, en sus des

programmes scolaires eux-mêmes, des thématiques de régulation sociale : environnement, participation, anti-racisme sans contexte de classe, tiers-mondisme humanitaire (un bol de riz pour Haïti) ... Ils se font les chantres de l'idéologie citoyenniste auprès des élèves, entretenant l'illusion qu'on peut humaniser le capitalisme, le rendre plus juste et plus « raisonnable », et être à l'unisson dans un parfait consensus mou : contre la guerre, pour la paix, contre la malbouffe des fast-foods et pour les bons produits bio, contre la pauvreté et pour la prospérité...

L'école fait des efforts pour rendre attractive son éducation à la citoyenneté. L'apprentissage de la bonne conscience citoyenne ne passe plus par la baguette et le traité de morale, comme au tournant du XX^{ème} siècle, mais par la délibération, le dialogue, l'auto-régulation consensuelle, la désignation de médiateurs-modérateurs au sein des élèves-mêmes (comme les « grands frères » dans les cités : ce n'est plus Big Brother mais ton propre « frère » qui te regarde et au besoin peut user ... de délation). Horizontalité des rapports et participation dans la joie et la bonne humeur doivent remplacer l'autorité hiérarchique et bureaucratique poussièreuse et se traduisent par une socialisation du contrôle et de la représentation. Chacun collabore pour traquer et éradiquer le non-citoyen ou le rebelle en lui. Visée ô combien alléchante ! Pourtant, les autorités et les enseignants relèvent qu'un des symptômes les plus désespérants de l'école d'aujourd'hui est le « manque de motivation » des jeunes. Et sans faire le lien, pourtant évident avec ce qui en est la raison principale : la citoyenneté de la soumission où ces mêmes autorités veulent contenir les jeunes.

La confusion et le mélange des genres à l'oeuvre dans l'éducation citoyenne ont pour effet que les élèves, même s'ils finissent par jouer, de gré ou de force, le jeu qu'on leur impose, prennent vite conscience de la démagogie de l'institution qui les berne, elle qui prétend constamment leur accorder la reconnaissance statutaire et la parole, et qui renvoie échecs et problèmes à leur responsabilité individuelle. Par l'éducation citoyenne, l'école cherche à faire croire aux jeunes que nous vivons dans le moins mauvais monde possible, qu'il nous faut « vivre ensemble », en harmonie, sans faire de vagues, et adhérer à une sorte de « contrat social » entre Etat et citoyens, terme qui permet de gommer les antagonismes de classe, les rapports d'exploitation, de domination et d'oppression.

L'éducation à la citoyenneté procède ainsi d'une véritable dépolitisation de la jeunesse. C'est quand ils s'éloignent du modèle et du cadre de l'école et qu'ils s'impliquent concrètement dans des luttes que les jeunes se forgent un véritable apprentissage politique. L'institution scolaire a alors vite fait de tomber son masque démocrate et de révéler sa peur de l'intrusion du politique : on ne compte pas les cas de rappels à l'ordre et de ré-

pression à l'encontre de lycéens en lutte (et encore récemment au cours des mouvements sociaux de l'automne 2010). Cela aussi bien dans les temps forts de l'action (quand les jeunes osent faire des piquets de grève devant leur établissement, par exemple), que lorsqu'ils veulent tenir une AG, écrire des articles critiques dans un journal du bahut, faire circuler une pétition, ou faire valoir leur droit à l'affichage : tout doit passer par l'autorité et l'autorisation-censure du chef d'établissement et les sanctions sont loin d'être anodines.

L'apprentissage de la citoyenneté apparaît bien peu crédible, et c'est tant mieux, au sein d'une institution qui musèle, punit, exclut, fiche, collabore avec les institutions policières et judiciaires et, hors les murs, au sein d'un Etat qui expulse, enferme, réprime, contrôle les insoumis au « nouveau contrat social » qu'il essaie d'imposer.

Christine, le 16-01-2011

Cet article a été inspiré d'un texte signé Philippe et paru en 2003 dans le numéro hors série de Courant Alternatif n° 9 : « L'arnaque citoyenne »



CADRAGE

L'ÉDUCATION POPULAIRE, UNE HISTOIRE EN CONTRADICTION AVEC LE RÊVE QU'ELLE ÉNONCE

Si on écoute bien les discours de celles et ceux qui s'en réclament, l'éducation populaire s'inscrit dans une dynamique d'émancipation. Mais si on regarde l'histoire qui s'y rattache, c'est beaucoup moins évident et on y voit plutôt un processus de normalisation et de contrôle de populations étiquetées, identifiées par l'Etat comme posant problème.

Alors quand on parle d'éducation populaire, de quoi parle-t-on, au juste ? Parle-t-on de l'agrément « Jeunesse et éducation populaire », délivré par l'Etat à une association, et qui ouvre la voie à de possibles subventionnements, à être un « partenaire » reconnu bénéficiant ainsi d'un certains nombres d'avantages (1) ? Parle-t-on d'une formation historique ayant une origine identifiée vers la moitié du XIX^e siècle et aboutissant à une institutionnalisation après la Libération, avec une interaction très dynamique entre Laïques-Républicains et Catholiques-Conservateurs, comme le laisserait supposer le « Grand récit » écrit par des acteurs de ce milieu comme Bénigno Cacerès (2) ? Parle-t-on des valeurs humaines à réactiver chaque fois que nos sociétés sont traversées par de profondes crises comme après la défaite de 1870, la perte de l'Alsace et de la Lorraine, la Commune, la jeunesse « désœuvrée », conséquence des grands bouleversements de la révolution industrielle, l'affaire Dreyfus et l'antisémitisme, la défaite de 1940, Vichy, les « blousons noirs » du début des années 60, les « sauvages » de Chevènement, la présence de Le Pen au deuxième tour des élections de 2002, etc. ? Ces « valeurs » seraient la solidarité et la citoyenneté. Elles renvoient à l'idéologie du Parti Radical du début du XX^e siècle, les fameux « radis », rouge dehors, blanc dedans et près de l'assiette au beurre : un peu de justice sociale, un peu de solidarité mais aussi la défense de la propriété privée, le refus de la lutte des classes.

Selon le lieu et l'époque « l'éducation populaire » ne renvoie pas du tout à la même chose. Mais on peut considérer qu'il y a deux grandes périodes pour en parler : d'abord la deuxième moitié du XIX^e siècle et ensuite la Libération (à partir de 1944).

A travers les activités et les discours de ceux qu'y s'en réclament, on peut définir l'éducation populaire comme un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de

compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens.

Mais en quoi ce type d'action est-il populaire ? Là, les choses se compliquent parce que ce qualificatif est lui-même très ambigu. C'est un dérivé du substantif « peuple » qui lui-même a plusieurs sens qu'on retrouve dans les discours, les textes, les manifestes des organisations qui s'en réclament. Peuple peut ainsi aussi bien désigner les « catégories » sociales les moins fortunées que la communauté nationale. Dans le courant de l'éducation populaire, on retrouve les deux sens plus ou moins prononcés selon les organisations.

Mais d'une part, il n'y a pas de filiation entre le mouvement ouvrier et l'éducation populaire (3). Il y a une concordance de dates en ce qui concerne l'apparition des institutions qui caractérisent le mouvement ouvrier et celles qui caractérisent le mouvement de l'éducation populaire, à la fin du 19^e et au début du 20^e. L'éducation est tout simplement censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe. Le peuple des villes est perçu comme un danger potentiel. Des acteurs en position médiane entre la classe possédante et la classe ouvrière se découvrent des vocations de médiateurs. Et d'autre part, l'éducation populaire est contemporaine de la mise à mal des cultures populaires notamment l'attaque contre la littérature de colportage (loi du 27 juillet 1849) et l'imposition de la langue française à l'école et la mise à mal des langues locales. Les pratiques d'éducation populaire n'ont jamais remis en question ces attaques. Mais le fil conducteur est cohérent puisqu'elles s'inscrivaient et s'inscrivent toujours dans une tradition républicaine, celle de la révolution jacobine qui a combattu les cultures populaires au nom de la citoyenneté et de la Nation.

L'ÉRADICATION DES PATOIS

La Révolution de 1789 a fait de l'éradication des « patois » un objectif politique

et paradoxalement poursuivit l'œuvre entreprise par Richelieu avec la création de l'Académie française. La pensée éducationniste se révèle avec la question linguistique. Or l'éducation populaire, dans son grand récit, se donne pour père fondateur, le marquis de Condorcet, auteur d'un rapport sur l'instruction présenté en 1792 devant la Convention et qui lie l'éducation et la citoyenneté. Ce rapport s'inscrit dans la pensée de l'époque sur l'éducation.

Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel (4) en retracent le processus. Les révolutionnaires veulent fonder un ordre politique et social nouveau. Pour cela, il leur est impératif d'obtenir l'adhésion populaire, donc d'être compris. C'est à partir de cette situation qu'est posée la question linguistique. Il s'agit de faire reculer l'ignorance et les préjugés. Ils vont donc développer une double pédagogie politique. D'une part, il faut expliquer aux habitants de la campagne le sens des lois nouvelles dans une langue connue d'eux, donc de les traduire dans leurs langues. D'autre part, il faut élaborer une politique d'instruction publique pour leur enseigner le français. Il s'agit à travers cela de fabriquer un homme nouveau. Talleyrand, dans son rapport sur l'instruction publique, devant l'assemblée constituante, parle de la nécessité d'une action croissante et journalière de l'instruction pour créer cet homme nouveau. La traduction des décrets est ainsi décidée dès le 14 janvier 1790. Mais cette politique plutôt libérale s'interrompt en 1793. Les idiomes ne sont plus perçus seulement comme un obstacle passif mais comme le lieu d'une résistance qui diffuse la contre-révolution. Ils deviennent contraires à la propagation de l'esprit public. C'est ainsi que l'abbé Grégoire publie le 16 prairial, an II, le « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française ».

Malgré l'intitulé très offensif de son rapport, il n'est pas prévu de mesures coercitives. Auparavant Grégoire avait lancé une enquête sur les patois, à partir

1 Le principe de l'agrément et les avantages qui en découlent peuvent être consultés sur le site : <http://www.associations.gouv.fr/639-l-agrément-de-jeunesse-et-d.html>

2. B. CACERES, Histoire de l'éducation populaire, Seuil, 1964
3 C'est une des thèses de Geneviève POUJOL, une des grandes spécialistes de la question

4. Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, Une politique de la langue, Gallimard, 2002 [1975]

d'un réseau de correspondants locaux, à qui avait été adressé un questionnaire. La campagne, l'espace où l'on ne parle pas le français, se révèle comme l'impensé des Lumières, dans une période politique de rupture, où il est proclamé que le peuple est souverain. Mais pour les révolutionnaires, l'histoire est partagée entre celle de la superstition et celle du progrès. Le choix n'est plus possible. Les Lumières doivent s'opposer aux ténèbres pendant une guerre de cent ans. Le lieu stratégique de cette guerre sera l'école. Le maître y aura pour mission de lutter contre les préjugés de la campagne. L'école sera implantée au milieu de ces espaces possédés par la violence des désirs jamais tout à fait endormis. Elle devra produire des croyants pour les « faire marcher ». Elle combattrait l'outrage, l'irrespect et la superstition. Les paysans sont des sauvages. Ils représentent une humanité restée à la lisière de l'histoire, incapable d'un développement autonome, d'où la nécessité d'une intervention extérieure. La Révolution a le devoir de produire des effets civilisateurs.

ADAPTER LE PAYS ET SA POPULATION

En 1794, avec le rapport Grégoire, la langue devient une politique d'Etat : « L'unité de l'idiome est une partie intégrante de la révolution. Il faut identité de langage ». La république est une et indivisible. La langue est subordonnée à l'intérêt de la nation.

Au XIX^e siècle, l'éducation est au centre du projet. Selon Théodore Zeldin, en France, cette période a été : "l'âge de l'éducation et des illusions éducatrices autant que celui de l'industrie et des transformations sociales qu'elles apportent"(5). Il y a une foi dans l'éducation comme moyen d'atteindre la justice sociale et l'égalité. L'éducation est aussi la condition nécessaire pour être un citoyen.

Déjà Guizot, sous le règne de Louis Philippe, avait promulgué une loi, en 1833, imposant aux communes d'avoir une école. Guizot n'inscrit sans doute pas son action dans la tradition républicaine. Il répond aux nécessités de l'économie mais aussi il a une vision politique précise. En effet, il tranche pour le modèle scolaire des Frères des écoles chrétiennes au détriment de celui de l'enseignement mutuel pour des raisons purement politiques alors qu'il était proche des milieux de l'enseignement mutuel. Mais le modèle des frères des écoles chrétiennes était un modèle autoritaire, celui de la classe faisant face à un maître perché sur son estrade.

En 1871, la III^e République met un terme à un siècle de guerre civile. Le bon docteur Thiers procède à une saignée (la semaine sanglante) sur le corps malade. Les « éducateurs » prennent le relais. Ils peuvent être catholiques ou laïques. Mais ils proviennent tous du même milieu, la

bourgeoisie. Ils s'affrontent sur la place de la religion, de la famille ou de l'Etat mais ils sont tous d'accord sur la nécessité d'encadrer « le peuple » et de reconquérir l'Alsace et la Lorraine. Il s'agit aussi d'adapter le pays et sa population à ces considérables transformations sociales et économiques, conséquences de la révolution industrielle. « Le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous », dans la tradition saint-simonienne. De même la III^e République met en place l'obligation scolaire après avoir instauré le service militaire (1872). Elle balise ainsi les moments de la vie. Et entre la fin de l'école et le régiment (pour les garçons) et le mariage (pour les filles), il y a un vide. C'est l'éducation populaire qui se donne pour mission de le combler. On a donc l'émergence de trois figures qui renvoient à la conception pastorale de l'Etat, l'instituteur, l'éducateur populaire (il peut être aussi instituteur ou prêtre) et l'officier.

Mais au XIX^e, à l'inverse du siècle précédent, le « sauvage » à éduquer ne peuple plus les campagnes. Il habite en ville. Il se terre dans les faubourgs.

ENTRE RÉPRESSION ET PRÉVENTION

La situation qui résulte de l'industrialisation est explosive. Les contradictions sociales sont à vif, comme le montrent la révolte des Canuts, ces ouvriers tisserands de Lyon, en 1831 et 1834, les Journées de Juin 1848, les débuts du mouvement ouvrier, la Commune de Paris en 1871 mais aussi des mouvements similaires à Limoges, Lyon, Marseille ou encore en avril 1905, à Limoges, etc. Les bouleversements sont profonds. Le travail est enfermé dans des usines. Le temps est mesuré, contrôlé. Les corps, les gestes sont dressés, disciplinés. Les populations se concentrent. La bourgeoisie, la classe dirigeante est inquiète, tout en ayant le plus profond mépris pour ce peuple qu'elle entend mettre au travail pour son profit mais aussi qu'il reste à la place qu'elle lui a assigné, comme en témoigne ce texte de Théophile Gautier, écrivain, poète, critique d'art, écrit juste après la Commune de Paris, en 1871 : « Il y a sous toutes les grandes villes des fosses aux lions, des cavernes fermées d'épais barreaux où l'on parque les bêtes fauves, les bêtes puantes, les bêtes venimeuses, toutes les perversités réfractaires que la civilisation n'a pu apprivoiser, ceux qui aiment le sang, ceux que l'incendie amuse comme un feu d'artifice, ceux que le vol délecte, ceux pour qui l'attentat à la pudeur représente l'amour, tous les monstres du cœur, tous les difformes de l'âme; population immonde, inconnue au jour, et qui grouille sinistrement dans les profondeurs des ténèbres souterraines. Un jour, il advient ceci que le belluaire distrait oublie ses clefs aux portes de la ménagerie, et les animaux féroces se répandent par la ville épouvantée avec des hurlements sauvages. Des cages ouvertes, s'élancent les hyènes de 93 et les gorilles de la Commune. (6) »



Evidemment, il serait intéressant d'approfondir la réflexion sur l'identité du belluaire : Un policier ? Un éducateur populaire ? On a les termes du débat entre répression et prévention.

« CIVILISER LES RACES INFÉRIEURES »

Les classes laborieuses, nous explique E. Traverso, sont alors assimilées à des races inférieures. L'essor parallèle en France, entre 1860 et 1890, des nouvelles disciplines comme la micobiologie, la médecine expérimentale, l'anthropologie criminelle, la neurologie, la psychologie des foules et la sociologie crée les conditions d'un amalgame entre science et politique qui se traduira par une approche biologique des comportements sociaux. Dans la première phase du capitalisme industriel, les classes laborieuses étaient devenues des classes dangereuses. Les établissements pénitentiaires se remplissent alors des figures sociales réfractaires au nouveau modèle disciplinaire : les vagabonds, les prostituées, les petits voleurs, les ivrognes. Cette nouvelle norme crée une marginalité sociale très importante. Nous avons ainsi cette séparation avec d'un côté, le bourgeois qui est civilisé, qui connaît les bonnes manières et de l'autre le peuple, dont les membres sont assimilés à des sauvages qu'il s'agit de domestiquer afin de les mettre au travail et d'en tirer profit et s'ils se révoltent de les éradiquer pour conjurer la contagion et afin que cela ne se reproduise pas, de les éduquer. L'essor du capitalisme

Au XIX^e, à l'inverse du siècle précédent, le « sauvage » à éduquer ne peuple plus les campagnes. Il habite en ville. Il se terre dans les faubourgs.

5 Théodore ZELDIN, Histoire des passions françaises, Encre, 1978)

6 Cité par Enzo Traverso, La violence nazie, une généalogie européenne, La Fabrique, 2002, p 124



Maître d'école et écolier à la fin du XV^e siècle, d'après la danse macabre de Guyot Marchand (Leroux de Lincy).

7 Ernest Renan, *De l'origine du langage*, Paris : Michel Lévy, 1864. Cité par Jacques Gernet, *Logique du discours et logique combinatoire* pp 20-21

8 <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>
9 P.-S., *La LDH et le problème colonial en 1930 - 1931*, 2004, <http://www.ldh-Toulon.net/spip.php?article193>

10 Raoul Girardet, *Trois avertissements*, in *La guerre d'Algérie et les intellectuels français*, Jean Pierre Rioux, Jean François Sirinelli Ed Complexes, 1991, p 336

11 G. POUJOL, *L'éducation populaire*, in *Informations sociales* n°44, 1995

s'accompagne, dans le même temps, de la conquête et de la colonisation de l'Afrique qui va, elle aussi, structurer l'imaginaire européen en marquant le clivage entre le sauvage et le civilisé, en opposant l'univers des machines, des trains, de la production industrielle aux hommes nus, à leurs cabanes en paille, à leur allure de sauvage ténébreux. Là aussi, politiciens et savants vont dans le même sens comme le montre ces propos d'Ernest Renan, professeur au Collège de France et académicien, comparant les langues européennes à la langue chinoise : « Elles [les langues européennes] ont une souplesse merveilleuse pour exprimer les relations les plus intimes des choses par les flexions de leurs noms, par les temps et les modes si variés de leurs verbes, par leurs mots composés, par la délicatesse de leurs particules. Possédant seules l'admirable secret de la période, elles savent relier dans un tout les membres de la phrase ; l'inversion leur permet de conserver l'ordre naturel des idées sans nuire à la détermination des rapports grammaticaux ; tout devient pour elles abstraction et catégorisation. Elles sont les langues de l'idéalisme. Elles ne pouvaient apparaître que chez une race philosophique, et une race philosophique ne pouvait se développer sans elles. »

« Or, pour ne parler ici que de la Chine dont la langue et la civilisation nous sont mieux connues, écrit-il, la langue chi-

noise, avec sa structure inorganique et incomplète, n'est-elle pas l'image de la sécheresse d'esprit et de cœur qui caractérise la race chinoise ? Suffisante pour les besoins de la vie, pour la technique des arts manuels, pour une littérature légère de petit aloi, pour une philosophie qui n'est que l'expression souvent fine, mais jamais élevée, du bon sens pratique, la langue chinoise excluait toute philosophie, toute science, toute religion, dans le sens où nous entendons ces mots. Dieu n'y a pas de nom... (7) »

Renan a écrit cela en 1864. et une vingtaine d'années plus tard, Jules Ferry, afin de justifier la politique d'expansion coloniale, prononce un discours devant l'Assemblée nationale, en 1885, où il déclare ceci :

« Les races supérieures ont le devoir de civiliser les races inférieures. (...) Mais, de nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, avec grandeur et honnêteté, de ce devoir supérieur de civilisation. Est-ce que vous pouvez nier, est-ce que quelqu'un peut nier qu'il y a plus de justice, plus d'ordre matériel et moral, plus d'équité, plus de vertus sociales dans l'Afrique du Nord depuis que la France a fait sa conquête ? Quand nous sommes allés à Alger pour détruire la piraterie, et assurer la liberté du commerce dans la Méditerranée, est-ce que nous faisons œuvre de forbans, de conquérants, de dévastateurs ? Est-il possible de nier que, dans l'Inde, et malgré les épisodes douloureux qui se rencontrent dans l'histoire de cette conquête, il y a aujourd'hui infiniment plus de justice, plus de lumière, d'ordre, de vertus publiques et privées depuis la conquête anglaise qu'auparavant ? (8) »

LE CLIVAGE ENTRE SAUVAGES ET CIVILISÉS

En mai 1931, lors de son congrès de Vichy, la Ligue des droits de l'Homme débat à propos de la colonisation. Albert Bayet y défend ses bienfaits : « [...] la colonisation est légitime quand le peuple qui colonise apporte avec lui un trésor d'idées et de sentiments qui enrichira d'autres peuples ; dès lors la colonisation n'est pas un droit, elle est un devoir. [...] Il me semble que la France moderne, fille de la Renaissance, héritière du XVII^e siècle et de la Révolution, représente dans le monde un idéal qui a sa valeur propre et qu'elle peut et doit répandre dans l'univers. »

Apporter la Science aux peuples qui l'ignorent, leur donner routes, canaux, chemins de fer, autos, le télégraphe, le téléphone, organiser chez eux des services d'hygiène, leur faire connaître enfin les Droits de l'Homme, c'est une tâche de fraternité [...] Le pays qui a proclamé les Droits de l'Homme, qui a contribué brillamment à l'avancement des sciences, qui a fait l'enseignement laïque, le pays qui, devant les nations, est le grand champion de la liberté, a, de par son passé, la mission de répandre où il le peut, les idées

qui ont fait sa propre grandeur. » Les thèses d'Albert Bayet l'emporteront à une très large majorité (1 523 voix contre 534) (9).

Albert Bayet a été le président de la Ligue de l'enseignement de 1944 à 1959. Il a défendu les positions de l'Algérie française pendant la guerre d'Algérie. Voici comment il se situait par rapport à cette question, ainsi que le rapporte Raoul Girardet (autre intellectuel « Algérie française ») qui fait état d'une conversation avec Bayet à la brasserie Lipp, dans ce haut lieu de l'intelligentsia française, à Paris : « Je lève mon verre aux parachutistes ; au moins eux, ils défendent l'école publique ». Girardet pense que cette conversation a eu lieu en 1955 ou en 1956 (10).

Que ce soit à l'intérieur du territoire national ou à l'extérieur, il y a bien ce clivage entre sauvages et civilisés, avec d'un côté un état, une condition dont il faut sortir, un manque qu'il faut combler et de l'autre, un groupe restreint mais dominant qui se pose en modèle unique et universel et dont une partie de ses membres estiment que leur culture qui les différencie doit être partagée, avec un sentiment certain de supériorité, non sans une arrière-pensée de pacification sociale. C'est sur cette idée que vont se mettre en place, surtout dans la deuxième moitié du 19^e siècle des structures d'éducation populaire.

Dans les années 1920, les ancêtres des assistantes sociales s'appelaient des "éducatrices populaires" (11).

Le projet d'éducation populaire, au début du 20^e, concerne tout le champ de l'intervention sociale. celui-ci va se diversifier par la suite et dans le même processus, l'Etat va cloisonner ce champ en secteurs. Ainsi l'action éducative sera prise en charge par l'Education nationale (et ses différentes appellations), l'action sociale aux Affaires sociales, l'action culturelle à la Culture et l'éducation populaire à la Jeunesse et aux sports. Des professions et des diplômes spécifiques vont découler de ce processus d'institutionnalisation et vont accentuer encore les différenciations.

Mais l'idée de la culture en tant que bien indispensable, nécessaire à démocratiser, n'émergera que plus tard, autour du Front populaire, en 1936. Mais quand nous voyons la position de la Ligue des droits de l'Homme, en 1932, nous pouvons constater que la problématique reste la même, dans une mouvance proche des mouvements laïques et d'éducation populaire.

LA CULTURE SE SUBSTITUE À L'ÉDUCATION

Là aussi, il s'agit de combler un manque et c'est autour de cela que vont s'organiser les politiques publiques jusque là absentes en ce domaine. Dans cette optique, la définition de la notion de culture est centrale par rapport à la définition de ces politiques publiques qui vont vraiment

se mettre en place juste après la Libération, en 1944. Mais cette relation entre l'Etat et la culture, sous une autre forme, se manifestait déjà par rapport à la langue, depuis le décret de Villers Cotte- ret, en 1539 qui dit que la langue française est la langue unique de la France.

Aujourd'hui, ce qui est communément désignée sous cette appellation, c'est l'éducation populaire dans le sens de la « démocratisation » de la culture qui trouve sa source en 1936, avec l'émergence des loisirs populaires et qui s'institutionnalise une première fois en 1944, avec un agrément délivré par l'Etat. L'Etat a joué un rôle déterminant dans la définition de l'éducation populaire, selon les objectifs poursuivis mais aussi les résistances rencontrées.

Le rapport Langevin Wallon, en 1946, avance qu'il est indispensable pour la société dans son ensemble de développer la culture de tous, non comme un luxe mais par rapport à l'accélération des changements notamment technologiques. L'Etat reste au centre de ce projet avec l'éducation nationale, du primaire au supérieur, et la mise à disposition d'enseignants et d'espaces (les écoles normales et les universités). On peut sentir se profiler un nouveau corps d'enseignants pour les adultes et en appui des associations existantes. Concrètement, Jean Guéhenno, chargé de la Direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, à la Libération, crée un corps d'instructeurs spécialisés et des enseignants seront mis à disposition des grandes organisations d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement, les CEMEA, Peuple et culture, etc.

A partir de cette période, l'Etat a, en

quelque sorte, sous traité la question de l'encadrement des loisirs, dans une perspective de développement social et d'adaptation à l'évolution très rapide de la société, notamment au niveau de l'urbanisation, ce qui a eu des effets rapides d'institutionnalisation. La culture se substitue à l'éducation. Le secteur se professionnalise. L'animateur se substitue à l'éducateur.

Sur le plan de l'individu, la fréquentation des institutions d'éducation populaire repose sur un libre choix. A l'inverse de l'instruction publique obligatoire, pour une tranche d'âge donnée et qui a plutôt tendance à s'allonger. Elles se situent donc dans un champ qui s'est constitué dans l'espace des loisirs, c'est à dire d'un temps libéré de la contrainte du travail et de la nécessité biologique du sommeil.

Mais ce terme même de démocratisation est ambigu puisqu'il suppose qu'une partie de la population a un manque « culturel » qu'il faudrait combler, un écart qu'il faudrait réduire et donc une définition de la culture qui serait unique. Ainsi, le fait de ne pas en posséder les attributs serait un handicap, un signe d'infériorité. Ce qui nous renvoie à cette phrase de Georges Canguilhem: « Entre 1759, date d'apparition du mot normal et 1834, date d'apparition du mot normalisé, une classe normative a conquis le pouvoir d'identifier la fonction des normes sociales avec l'usage qu'elle-même faisait de celles dont elle déterminait le contenu (12) ».

« LES MASSES ONT DROIT AU THÉÂTRE ET AU MUSÉE »

Après la deuxième guerre mondiale, la plupart des pays occidentaux conçoivent donc des politiques de démocratisation de la culture autour de deux axes : d'une part il s'agit de stimuler la production culturelle et d'autre part de favoriser l'accès à cette production (la démocratisation). C'est ce deuxième point qui est l'objectif politique affirmé. Mais il est indissociable du premier qui consiste à développer l'offre en relation avec une demande. Cette politique contribue à promouvoir la création artistique, au maintien de hauts standards de qualité, à professionnaliser l'activité culturelle et à promouvoir les formes d'expression considérées comme les plus nobles, la musique classique, le théâtre et l'opéra.

Ainsi

en 1959, le décret de création du Ministère de la culture énonce la mission de ce nouveau ministère : « Rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, assurer la plus vaste audience au patrimoine culturel et favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent. » Notons au passage que dans cette perspective, le peuple, c'est la Nation.

Le 24 juillet 1959, Malraux prend la direction du tout nouveau ministère de la culture que lui a accordé le général De Gaulle.

Jean Lacouture rapporte comment Malraux situe sa mission : « Désormais, la collectivité a reconnu la mission culturelle, dit le ministre. Autant qu'à l'école, les masses ont droit au théâtre, au musée. Il faut faire pour la culture ce que Jules Ferry faisait pour l'instruction. » Le territoire de ce nouveau ministère est très réduit. Le livre, l'école, la radio, la télévision, le socioéducatif et les relations culturelles avec l'étranger sont exclus de sa mission. Lacouture analyse la politique menée par Malraux comme une politique de prestige, empreinte d'une grande exaltation nationaliste, à travers l'organisation par le ministère de grandes expositions. Par contre il n'a pas su défendre le patrimoine parisien des destructions opérées sous la présidence de G. Pompidou. Par contre il a lancé le programme de construction des Maisons de la culture, dans une optique d'exaltation de la grandeur nationale, certainement en phase avec la vision défendue par le général De Gaulle : « Pour le prix de 25 km d'autoroutes, déclare-t-il devant les députés, la France peut redevenir, grâce aux Maisons de la culture, le premier pays culturel du monde. (13) »

Comme le rappelle Olivier Donnat (14), le terme de démocratisation ne fait pas partie du vocabulaire de Malraux, du moins dans ses grands discours sur la culture. Ses collaborateurs l'emploient mais pas lui. Quand il parle de réduire les inégalités d'accès à la culture, il pense en terme géographique et non social. Son projet est d'équiper tout le territoire de lieux pour imposer sa conception de l'art. Il se situe également dans une problématique d'égalité des chances et non d'égalité en soi comme l'exprime cette phrase prononcée lors de l'inauguration de la Maison de la culture d'Amiens, en 1966 : « Nous ne prétendons pas, comme en Union Soviétique donner leur chance à tous, et nous le regrettons, mais nous prétendons formellement donner sa chance à chacun. »

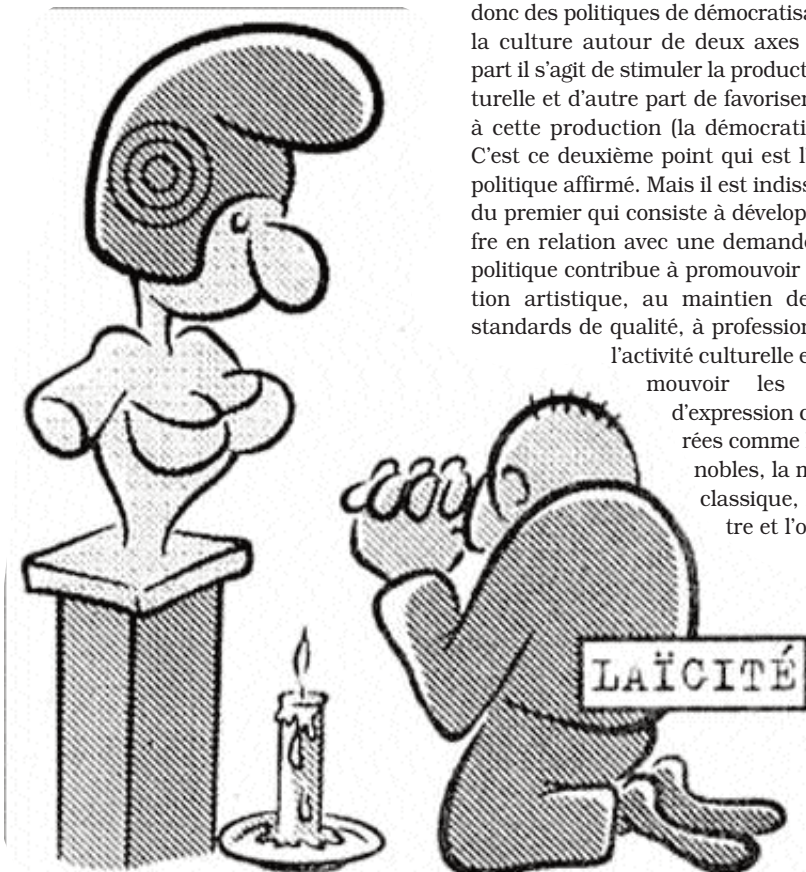
UNE CULTURE UNE ET UNIVERSELLE

La notion de décentralisation est à resituer dans le contexte de l'époque où ce terme est employé par les agents de l'Etat. Il n'a pas le même sens qu'au début du XXI^e siècle. Dans la période actuelle, Le

12 Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1966, p. 182. Nous avons découvert cette citation à partir du travail de généalogie des équipements du pouvoir réalisé par le CERFI et publié dans la revue *Recherches*, en 1973 (*Recherches* n° 13, *Généalogie du capital*, Les équipements du pouvoir, décembre 1973)

13 Jean Lacouture, *Malraux, une vie dans le siècle*, 1976 [1973], Le Seuil, collection Points.

14 Olivier DONNAT, « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997 », in *Revue française de sociologie*, XL-1, p. 111-119, 1999.



**Nous sommes devant
une conception
de la culture définie en tant
qu'héritage culturel.
Dans cette optique,
la démocratisation consiste
à rendre accessible cette culture
Une et Universelle à
u peuple ignorant.**

terme « décentralisation » signifie que les collectivités infra-étatiques voient leur(s) responsabilité(s) s'accroître, soit par dévolution, soit par transfert de prérogatives (ou compétences). Selon ce principe, des collectivités peuvent avoir à jouer, de par la loi, un rôle de plus en plus important dans le domaine notamment culturel. Avec la décentralisation théâtrale mise en place après la deuxième guerre mondiale, l'Etat reste bien au centre du dispositif. Le mouvement est initié du sommet vers la base, de Paris vers les régions françaises qui, du reste, n'ont pas de statuts politiques ou juridiques. La négociation se fait ensuite entre l'Etat et les collectivités locales

pour faire participer ces dernières au financement mais le ministère garde le pouvoir quant à la reconnaissance de l'action. Dans le langage de l'époque décentralisation théâtrale signifie qu'en plus de Paris qui est le centre reconnu de l'activité théâtrale qui compte, d'autres lieux vont être reconnus et ils seront situés en province. Paris perd un peu de sa centralité en ce domaine. Mais la culture reste tout de même un domaine régali.

La création du ministère de la culture crée la séparation entre d'un côté la Culture, celle du patrimoine et de la création et le socioculturel censé être un pont entre les classes populaires et la Culture légitime. L'une et l'autre vont se professionnaliser à travers des équipements. Le ministère de la jeunesse et des sports prend en charge le socioculturel, héritier de l'éducation populaire. Les grandes fédérations comme les Maisons de jeunes et de la culture (MJC), Léo Lagrange, etc. vont souvent gérer directement ces équipements et se professionnaliser par là même.

Nous sommes devant une conception de la culture définie en tant qu'héritage culturel. Dans cette optique, la démocratisation consiste à rendre accessible cette culture Une et Universelle au peuple ignorant. Le Ministère de la culture, créé en France, en 1959 prend la succession du Secrétariat d'Etat aux Beaux arts. Il reste fortement imprégné de cette conception très hiérarchisée de la culture. C'est autour de celle-ci qu'il va développer une politique d'équipements pour diffuser en province une culture considérée comme concentrée à Paris. Ainsi vont apparaître les Maisons de la Culture que Malraux imagine comme des "cathédrales de la culture". Le problème qui apparaît très vite, c'est le fait que le public n'est pas au rendez-vous. Dès les années 60, on parle même de "non-public" pour désigner ce phénomène. Ce constat met d'ailleurs en crise l'institution des Maisons de la culture, quelques années seulement après le lancement de ce programme ambitieux.

En France, la politique de démocratisation culturelle met au centre la valeur esthétique de l'œuvre. Son objectif politique est de promouvoir leur fréquentation

par le plus grand nombre. Ce développement de la demande correspond en général à l'offre des produits subventionnés, dans les domaines des arts, des lettres, du patrimoine. Mais cette politique a eu un coût très important, notamment par rapport à la gestion des équipements pour un résultat très mitigé, le "non-public". A cela s'ajoute sans doute une crise du modèle qui sous-tendait cette politique, notamment après mai 1968, et la mise en crise de toutes ces institutions représentant un modèle centralisé. Après 1968, on redécouvre les cultures régionales. Les femmes, les homosexuels, les jeunes affirment aussi leur modèle culturel par rapport à leur identité.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE

La politique de « démocratisation de la culture » avait posé le principe de l'accès du plus grand nombre aux œuvres et aux connaissances labellisées comme relevant de la culture légitime. C'était une politique de redistribution, dans un contexte de forte croissance économique et de croyance dans l'avenir. L'accessibilité aux œuvres en était le centre. L'intervention des pouvoirs publics se concentraient donc sur la production, sur l'offre. Cette politique reflète une vision de la culture dans son sens le plus restrictif et le plus élitiste, celle des arts, des lettres et du patrimoine. Elle est centralisée. Un groupe restreint de professionnels et d'experts décide des secteurs d'intervention, des objectifs, de l'attribution des financements, des normes de qualité, des modes de sélection et des stratégies de promotion. Les équipements sont très spécialisés. Ainsi la période des années 1950 et 1960 a été favorable à un essor culturel et des disciplines artistiques qui ont permis la constitution d'un corps professionnels de créateurs et la mise en place d'équipements. Ce modèle s'est épuisé du fait d'un changement de contexte économique et social ainsi que de la manière de gouverner.

Mais cette politique a laissé en héritage de nombreux équipements culturels, des infrastructures de production, une extension du réseau de création et de diffusion ainsi que la multiplication des structures d'enseignement artistique. Elle a produit de nombreux effets sur la période actuelle. Son succès est net dans le secteur de la lecture publique et des musées qui, dès la fin du XIX^e siècle étaient des préoccupations de l'éducation populaire. Par exemple, en France, la fréquentation des musées a été multipliée par 2,3 entre 1965 et 1985, tout en tenant compte que durant cette période, le tourisme s'est beaucoup développé et que de nouveaux musées ont vu le jour.

L'éducation populaire, en tant que référence à toute cette histoire, semblait être devenue très ringarde dans les années 1980-1990. Les plus entreprenants de ses anciens acteurs s'étaient immergés dans le Marché (FNAC, Club Méditerranée...)

toujours dans le secteur des loisirs mais pas trop populaires, en tous les cas très marchands. Les grandes fédérations co-géraient le système avec l'Etat. Les salaires ou les mises à disposition de ses permanents dépendaient du bon vouloir de ce dernier. Le cas des Auberges de jeunesse est symptomatique de cette évolution. Ce courant avait pu regrouper des militants contestataires (Daniel Guérin, par exemple, a été secrétaire adjoint du Centre laïque des auberges de jeunesse - CLAJ) avant la Deuxième guerre mondiale. En 1950, l'Etat a incité les Auberges de jeunesse à fusionner dans la même fédération et en les amenant à ne plus faire que de l'hôtellerie et ne pas y affirmer des préoccupations politiques, en échange de la garantie d'un financement. Comme dans d'autres secteurs, les notions de gestions s'étaient substituées à celles de « valeurs » (dans le sens de l'éthique et non dans son acception boursière). Ses conceptions de la vie en société majoritairement imprégnées de républicanisme empêchaient ses acteurs d'être en phase avec les nouveaux modèles de la démocratie et de la diversité culturelle, la prise en compte d'identités multiples et de cultures « émergentes ». Mais à partir des années 2000, cette référence réapparaît. En 2005, le CNAJEP (Comité nationale des associations de jeunesse et d'éducation populaire) qui réunit 70 mouvements a adopté une charte de l'éducation populaire dans laquelle il rappelle ses valeurs fondamentales : l'émancipation, la solidarité, la coopération et la justice. On se sent tout d'un coup transporté bien loin des comptes de gestion prévisionnelle de la Ligue de l'enseignement ou des bilans comptables de l'UCPA (Union des centres de plein air). Par ailleurs, nous avons pu constater personnellement, que les animateurs socioculturels en formation, souvent ayant un statut de fonctionnaire territorial se réfèrent souvent à ces valeurs, en tant qu'éthique professionnelle. Mais comme nous l'avons vu depuis le début de cet article, ce positionnement n'a jamais été très clair et l'histoire officielle de l'éducation populaire, son grand récit, est imprégné de mythes. Le mouvement ATTAC qui a émergé lui aussi au début des années 2000 se réclame également de l'éducation populaire. Sans doute porte-t-il en lui une petite part d'émancipation par rapport aux dogmes du néo-libéralisme mais il reste aussi assez conforme au modèle traditionnel de l'éducation populaire, ce modèle asymétrique avec des intellectuels, souvent des universitaires, sûrs d'apporter au bon peuple les instruments de sa libération. Et c'est ce modèle là qui est en crise. En tous les cas, il semble bien que depuis une dizaine d'années, nous soyons entrés dans une nouvelle période. Avec la forte diminution de ses financements publics, ce courant est-il en train de s'émanciper ?

Christophe

L'ÉCOLE, LA LANGUE ET LA CITOYENNETÉ

La question de la politique linguistique est essentielle pour l'Etat ; l'école en est le principal vecteur. L'enseignement des langues et plus encore le choix de la langue d'enseignement est primordial pour que l'Etat impose son pouvoir sur les populations.

COLONIALISME INTÉRIEUR ET EXTÉRIEUR

Malgré la volonté jacobine d'uniformisation de la France, la Révolution Française n'a pas eu le temps ni les moyens de mener à bien son œuvre d'unification de la langue et d'éducation de tous les citoyens en français. D'ailleurs la tâche était impossible : devant le manque d'instituteurs francophones, il a fallu, dès le 20 octobre 1794 autoriser l'enseignement bilingue. Cependant les idées jacobines nées à cette époque vont se développer au cours du 19e siècle pour aboutir aux lois fondatrices de la 3e République. En 1871, Gambetta déplorait encore le fait que le français ne soit pas assez répandu : "nous qui parlons notre langue, tandis que tant de nos compatriotes ne font que la balbutier".

C'est Jules Ferry qui sera l'artisan du développement de la langue française en organisant l'enseignement élémentaire (1881-1884). Il ne s'agit pas seulement d'éduquer tous les citoyens, mais de les éduquer en français, celui-ci devenant la seule langue d'enseignement pour toutes les matières. L'utilisation des langues locales à l'école est sanctionnée par des mesures vexatoires et des signes infamants. La désignation de ces langues est elle-même discriminatoire : baragouin, charabia, patois, jargon ainsi que sabir ou petit nègre.

De même que l'école permet la colonisation intérieure des provinces peu francisées, les colonisations lointaines s'accompagnent d'une volonté de "civiliser" les populations conquises, comme si elles n'avaient pas auparavant de civilisation, pas de culture ni de langues. Jules Ferry est aussi l'artisan du protectorat imposé à la Tunisie et de la conquête, souvent violente, du Bas Congo, de Madagascar et du Tonkin. A propos des colonies, il est nécessaire de signaler que si, en Afrique du Nord, l'arabe dialectal était interdit à l'école, l'arabe littéraire pouvait être enseigné dans le secondaire comme "langue étrangère", ce qui est sacramentellement paradoxal.

Pour parfaire l'éducation des citoyens, tout en leur inculquant la langue fran-

çaise, il était important de leur donner une image nationale de l'Etat français à travers l'enseignement de l'histoire. Cela a amené à enseigner une histoire falsifiée d'une France quasiment éternelle partant des Gaulois et sans contradictions de cultures ou de choix politiques. Dans cette vision d'une France éternelle, la république est inscrite dans la continuité d'un Etat qui a été forgé par les rois. C'est ainsi aussi que l'on a fait apprendre "Nos ancêtres les gaulois..." à des générations de petits africains. Dans l'optique du développement de la langue française sur tous les continents, se crée en 1883 l'Alliance française, qui s'appelait au départ : "Alliance nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger".

PEU DE CONCESSIONS, BEAUCOUP DE BLOCAGES

Une fois les langues régionales de France suffisamment laminées, il fut possible d'accorder quelques concessions aux régionalistes. Cela a commencé par la loi Deixonne adoptée le 22 décembre 1950. Cette loi "sur l'enseignement des langues et dialectes locaux" autorisait l'enseignement de quatre langues : breton, basque, occitan et catalan, avec épreuves facultatives au bac et stages facultatifs pour les normaliens. Encore, la mise en place de ces enseignements s'accompagnait de nombreuses restrictions. Le corse, le flamand et l'alsacien restaient exclus parce qu'assimilés à des langues étrangères. En Alsace, l'allemand a progressivement été autorisé, surtout à partir de 1971, mais les dialectes alsaciens restent exclus. Le corse n'a été autorisé qu'à partir de 1974.

Depuis un demi siècle de nombreux décrets, circulaires et notes de service ont organisé ces enseignements tout en maintenant des restrictions et en ne donnant que des moyens très limités. Aujourd'hui encore, il a été impossible d'intégrer les écoles Diwan parce qu'elles pratiquent l'enseignement par immersion et que le breton y est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement. Il est temps de voir maintenant tout ce qui aujourd'hui contribue à limiter les droits des citoyens qui utilisent une autre langue que le français.



C'est en 1992 que fut modifié l'article 2 de la constitution pour officialiser le français comme langue de la République. Cette modification a été décidée officiellement pour protéger le statut du français, en particulier contre "l'invasion" de la langue anglaise. Elle a été adoptée par la majorité d'union de la gauche, avec le soutien de la droite. Depuis lors, cet article n'a pas été utilisé contre l'anglais, mais uniquement contre les langues régionales. Le Conseil Constitutionnel et le Conseil d'Etat s'en sont servi en particulier contre l'enseignement des langues régionales (refus de l'intégration des écoles bretonnes Diwan, menaces contre les quelques classes bilingues de l'Éducation nationale) et contre la ratification de la Charte Européenne des langues régionales et minoritaires.

La meilleure preuve que cet article constitutionnel n'a pas été prévu pour lutter contre l'anglais, c'est la réforme de l'enseignement des langues étrangères depuis l'arrivée au pouvoir des ultralibéraux américanophiles au pouvoir. L'anglais doit désormais être enseigné dès les plus petites classes. Même si les moyens ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées, avec des professeurs des écoles mal formés et des intervenants spécialisés en trop petit nombre, il s'agit bien d'impulser une démarche vers un bilinguisme français-anglais. Et cela se fait au détriment de l'enseignement des autres langues étrangères, des langues maternelles des enfants d'immigrés et des langues régionales.

Sur le plan de l'enseignement, le Conseil d'Etat, prétendant lutter contre les inégalités entre les citoyens, s'est prononcé sur le plan pédagogique, allant au delà de ses prérogatives, pour dire que "l'immersion va au delà des nécessités de l'apprentissage d'une langue régionale". Il considère que ce serait privilégier ces langues régionales que de les enseigner ainsi, mais le français n'est-il pas enseigné par immersion dans tous les établissements français en France et à l'étranger ? Il y a donc bien là une discrimination entre les citoyens.

LES «CITOYENNISTES» CONTRE LE»S LANGUES RÉGIONALES

Les attaques contre les langues et cultures régionales viennent aussi bien de droite que de gauche, voire même d'extrême-gauche. Tout d'abord, on peut citer l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, Luc Ferry, qui en digne héritier de Jules



Ferry combat les langues régionales en les assimilant à l'intégrisme : "Nous assistons à une dérive communautaire depuis une dizaine d'années qui a commencé par l'affaire du foulard et qui peut aller jusqu'au cas des écoles Diwan". La dénonciation du communautarisme (qui est un refrain fréquent) oppose en réalité les cultures régionales ou d'origine étrangère à la culture française qui elle aurait une vocation universelle ; c'est en fait une façon encore plus aiguë de privilégier la langue et la culture de sa propre communauté. De plus, il se permet de dénoncer les parents qui mettent leurs enfants dans les Calandretas (écoles occitanes), alors que ce sont des écoles privées sous contrat, tout comme celles où il scolarise ses filles.

En bon gaulliste, la position de Jacques Chirac peut se résumer ainsi : oui à la diversité culturelle, mais surtout pas chez nous. En effet, il est à la fois capable de demander au Conseil Constitutionnel d'empêcher la ratification par la France de la Charte Européenne et de déclarer en septembre 2002 : "Il n'y aura pas de globalisation humanisée et maîtrisée sans respect de la diversité des cultures et des langues". Nous ne nous étendrons pas sur le cas de la majorité du personnel politique de droite, elle est tout à fait semblable, c'est à dire sauf quelques exceptions hostiles à toute reconnaissance des langues régionales.

Ils ont reçu l'appui de certains membres de l'Académie française qui sont montés au créneau. Tout d'abord, dans un discours virulent, Hélène Carrère d'Encausse s'est attaquée à la DGLFLF, trouvant scandaleux que dans le titre de cet organisme le français soit mis à égalité avec les "langues de France". Elle s'est même attaquée à Raffarin parce que celui-

ci avait déclaré vouloir "assurer la primauté du Français, langue de la République" ; pour elle, il ne doit y avoir de primauté, qui suppose l'existence d'autres langues reconnues, mais unicité telle que l'a définie il y a cinq siècles l'Édit de Villers-Cotterêts. Bertrand Poirot-Delpech a appuyé la position de sa collègue dans un article du Monde, en faisant par ailleurs étalage de son inculture puisque pour lui les langues régionales sont des "parlers dépourvus de grammaire et de littérature de portée universelle". Enfin, il n'est pas surprenant de trouver des intégristes de la défense du français dans cette institution puisqu'elle a été créée pour ça.

Des intégristes de la défense du français, on en trouve aussi dans le "pôle républicain", du Pasquaio-chevènementiste Abitbol qui défend au parlement européen la reconnaissance des seules langues déjà langues nationales, jusqu'à des personnalités considérées comme "de gauche" telles que Bernard Cassen, Régis Debray ou Pierre Péan. Bernard Cassen (du Monde Diplomatique et d'ATTAC), ne manque pas une occasion de dénoncer la menace de l'anglais, mais refuse de reconnaître aux autres langues les mêmes droits qu'au français. Régis Debray est passé du romantisme révolutionnaire à la mitterrandolâtrie puis au patriotisme pur jus : "Je suis français avant d'être républicain et républicain avant d'être socialiste". Pierre Péan et Philippe Cohen, même s'ils peuvent faire certaines critiques judicieuses à l'égard du quotidien Le Monde, ont aussi une argumentation dénonçant le caractère "anti-français" de ce journal et appuient leur démonstration sur le fait que Jules Antoine Colombani, père du directeur, est vraiment Corse !

La défense de la langue française contre les langues régionales est aussi largement répandue dans les organisations "laïcardes", du très intégriste CNAL (Comité national d'action laïque) à la FCPE (fédération des conseils de parents d'élèves) et aux syndicats SNUDI-FO, SE-UNSA, SNES-FSU. Ce sont les recours de ces organisations qui ont été jugés par le Conseil d'État et ont permis à celui-ci d'empêcher l'entrée des écoles Diwan dans l'éducation nationale. Au nom de la laïcité et de l'unicité de la République, la "Libre Pensée" s'oppose à l'ouverture de classes bilingues ou d'écoles associatives, mais il est vrai que depuis que cette association est tombée aux mains de militants du "Parti des Travailleurs", la pensée n'y est plus libre...

Pour finir ce tour d'horizon des défenseurs du français contre les langues régionales, il faudrait citer la plupart des courants du PS, du Manuel Valls qui a voté avec la droite la répression de l'insulte au drapeau ou à l'hymne national, à Arnaud Montebourg qui veut conserver l'article 2 actuel dans la constitution de la "vi^e République", et à P. Cassen de la "gauche républicaine" qui déclare que Diwan est une secte. Une mention spéciale peut être réservée enfin à Arlette Laguiller qui a déclaré sur TV-Breizh qu'elle était contre l'enseignement du breton par immersion parce que "le français est une langue supérieure et le breton n'est même pas une langue écrite" !

Alain (OCL Limoges)

Bibliographie

De nombreuses informations ont été tirées des ouvrages suivants :

Calvet, Louis-Jean, Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie, Payot 1974

Calvet, Louis-Jean, L'Europe et ses langues, Plon 1993

Citron, Suzanne, Le mythe national, l'histoire de France en question, Éditions ouvrières et EDI 1987

Gendre, Claude et Javelier, Françoise, École, histoire de France et minorités nationales, Fédérop 1978

Tevanian, Pierre, Le racisme républicain, L'Esprit frappeur 2001

Tozzi, Michel, Apprendre et vivre sa langue, Syros 1984

ainsi que de l'hebdomadaire occitan La Setmana (VISTEDIT, BP 486, 64234 LES-CAR CEDEX)

LE FICHAGE DE TOUTE LA JEUNESSE PASSE PAR L'ÉDUCATION NATIONALE

L'Etat français n'en est pas encore à récolter l'ADN de tous les nouveaux-nés même si certains de ses gestionnaires en rêvent « tout haut ». Les mêmes ont voulu repérer les futurs délinquants et déviants de toute sorte dès l'âge de 3 ans, c'est-à-dire dès la Maternelle en s'appuyant sur le rapport « Bénisti », rédigé en 2004, qui établissait notamment un parallèle entre le bilinguisme des enfants de migrants en France et le risque de délinquance. En 2006, l'Etat a dû reculer et supprimer cette disposition de repérage du projet de loi sur la prévention de la délinquance devant la mobilisation organisée entre autres par le collectif « pasde0deconduite ».

Mais, ce n'était sans compter sur l'acharnement sécuritaire du Pouvoir qui commandait un nouveau rapport sur la délinquance juvénile à J.M. Bockel qui était alors secrétaire d'Etat à la Justice. Ce rapport remis à Sarkozy le 3 novembre 2010 préconise à nouveau un repérage précoce des troubles du comportement chez l'enfant et indique que cette « vulnérabilité pourrait être repérée chez les petits entre 2 et 3 ans ». Pour ce repérage, Bockel ne cache pas vouloir utiliser l'école : « L'école est le lieu de repérage le plus en amont possible des enfants en difficulté. Dès 3 ans, la quasi-totalité d'entre eux se retrouvent à l'école qui est le lieu idéal pour repérer les élèves en difficulté et mobiliser l'aide qui leur est nécessaire ».

A travers ces exemples particuliers où il ne s'agit que de soi-disant dépister les futurs délinquants, on voit que l'école joue un rôle central car c'est bien le seul lieu où quasiment la totalité d'une classe d'âge peut être immatriculée, fichée à des tas de niveaux, depuis la fin de la conscription obligatoire.

UN FICHAGE SANS RÉSISTANCE

Le fichage dans l'Education nationale a débuté non pas dans les écoles maternelles et primaires mais dans les collèges et lycées. Par un arrêté datant de 1995, a été créé une base de données « scolarité ». Cette base va être modifiée chaque année scolaire et devenir Sconet (Scolarité sur le Net) généralisée en 2006 à tous les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement. Les données nominatives sont transférées des établissements scolaires dans une base de données académique. Tous les établissements secondaires sont aujourd'hui dotés du « noyau administratif » de Sconet où figure des tas de renseignements dont la nationalité de l'enfant et de ses parents. Il n'y a pas encore trans-

L'existence et les objectifs du fichage dans l'Education nationale de toute la jeunesse aura été révélée par une lutte qui perdure : celle des 200 directeurs et directrices d'école refusant contre vents et marées syndicales de renseigner la base élève premier degré soutenu activement par quelques milliers de parents d'élèves.

fert du niveau académique au niveau national mais c'est en projet. De plus, il existe des bases de données complémentaires comme « Sconet absences » ou « Sconet notes » dont l'utilisation n'est pas encore généralisée. Jusqu'à quand ?

Sconet peut permettre de centraliser toutes les données familiales, résultats scolaires, conduite de l'élève... Cette base de données est reliée (on dit « interfacée ») avec le portail sur Internet : L'Environnement Numérique de Travail (ENT) appelé aussi « bureau virtuel », élément primordial des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education). L'ENT donne accès à de nombreuses informations relatives à la scolarité d'un élève (absences, notes, appréciations, conduite, sites Internet visités,...). Ces données sont « protégées » par un mot de passe détenu par l'élève et sa famille et créé par les administrateurs de cet ENT (le plus souvent des profs volontaires ou le chef des travaux qui a cette fonction dans ses attributions). Ces mots de passe sont répertoriés par l'établissement scolaire ; l'administration du lycée ou du collège doit mettre régulièrement à jour le dossier individuel de l'élève. C'est ainsi que, dès maintenant, dans certains lycées et collèges, les parents peuvent à tout moment connaître les notes, punitions, absences, retards, ... de leur enfant quasiment en temps réel. Pour l'Education nationale, il s'agit d'« impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants »... alors que concrètement il ne s'agit que de leurs contrôles par des parents qui ont le temps et les moyens de se connecter régulièrement. En fait ces ENT sont des outils supplémentaires de reproduction des classes sociales. Pour un élève, un bureau virtuel, c'est la possibilité et d'obligation dans certains lycées d'accéder en ligne, dans ou hors de l'établissement, à son emploi du temps, son cahier de texte, ses notes mais aussi de consulter des ressources documentaires ou des éléments de cours mis à disposi-

tion par les professeurs et de travailler en collaboration avec ses camarades. Ce sont aussi des outils de contrôle des profs qui sont de plus en plus obligés de remplir leur cahier de texte sur Internet ; l'administration et l'inspection pouvant à tout moment contrôler ainsi leur travail.

Les données de Sconet sont actuellement conservées 10 ans. Avant même l'adoption finale de la loi Warsmann qui autorisera la transmission de tout fichier d'une administration à une autre, les Caisses d'Allocations Familiales et les collectivités territoriales (Mairies, conseils généraux, ...) ont accès à certaines informations dont l'absentéisme. « Pôle Emploi via les Missions locales a aussi accès à Sconet, plus précisément à l'une de ses nombreuses applications dont le nombre ne fait que croître : Sconet-sdo (suivi de l'orientation) dont la première partie fiche les décrocheurs c'est-à-dire les élèves qui abandonnent le système scolaire sans diplôme et ceux qui risquent d'en faire autant. Quant à sa deuxième partie encore en chantier, elle concernera l'orientation complète de l'élève qui ne manquera pas, là-aussi, d'intéresser Pôle Emploi.

Les ENT (Environnement Numérique de Travail) sont des outils supplémentaires de reproduction des classes sociales.

Une autre application a vu le jour dans tous les collèges à la rentrée 2010 : le Livret Personnel des Compétences (LPC) qui contient les items à cocher par les enseignants des collèges du socle commun des compétences. Au lycée, il y aura très bientôt un autre livret de compétence qui est actuellement au stade expérimental. Il a été prévu par « la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ». D'après une circulaire du 18 juin 2010, ce livret expérimental va inclure le LPC parce qu'il recense les compétences acquises en formation initiale. Il va aussi contenir les compétences en dehors du champ scolaire (réalisations et engagements des jeunes hors des établissements scolaires, expériences de découverte des voies de formation et du monde professionnel). Là aussi, on se doute bien que Pôle Emploi, ainsi que tous les organismes de formation et d'insertion et le patronat seront à terme très friands de toutes ces données que certains de ses imminents représentants ont su impulser. En effet, c'est sous l'impulsion de l'ERT (table ronde européenne des industriels), que la Commission Européenne et l'OCDE ont initié « l'économie de la connaissance », base des LPC français. Rien d'innocent !

Le ministère a pour principal objectif d'attribuer à chaque enfant un identifiant qui figurera dans un Répertoire national de toute la jeunesse où les données seront conservées ... 35 ans.

Tout ce fichage, qui n'est pas encore centralisé au niveau national (pour un collégien ou un lycéen changeant d'Académie tout repart à zéro) n'a provoqué à ce jour aucune mobilisation d'envergure. Il faut tout de même noter que des résistances le plus souvent passives voient actuellement le jour contre la mise en place du LPC. Cette absence de lutte s'explique par le fait que dans les collèges et lycées il y a séparation des fonctions administratives et pédagogiques contrairement au fonctionnement des écoles primaires et maternelles. Il y a aussi le fait que les parents ainsi que les jeunes n'ont reçu aucune information.

LA LUTTE CONTRE « BASE ÉLÈVE 1^{ER} DEGRÉ »

Après les collèges et lycées, l'Etat français s'est attaqué à toutes les écoles élémentaires et maternelles. Le système de saisie et de gestion informatique par Internet de tous les élèves des écoles maternelles et élémentaires - Base élève 1^{er} degré - a commencé à être expérimenté dans quelques écoles d'une vingtaine de départements à la rentrée de septembre 2004. Il devait être généralisé à tout le pays en septembre 2007. Trois ans plus tard, sa deuxième version épurée couvre 90% des écoles publiques et 25% des

écoles privées. Que s'est-il passé ? Quelques bugs mais surtout une lutte qui perdure !

Dans sa première version, ce fichier contient :

- Les identités, les adresses, les numéros de téléphone domicile/ portables / travail, professions des parents ;
- Les « origines géographiques de l'enfant » (pays d'origine, date d'arrivée en France) ;
- Des éléments de la scolarité actuelle de l'élève dont l'absentéisme signalé, mais aussi langue vivante, langue et culture d'origine ;
- Des informations périscolaires (cantine, études, garderies...) ;
- Des informations sur la scolarité antérieure ;
- Les « besoins éducatifs » de l'enfant qui jusqu'ici restaient confidentielles : suivis RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté), projet d'accueil individualisé, etc.

Toutes ces données doivent être saisies par la direction de l'école. Elles seront transférées ensuite à l'inspecteur de l'Education nationale du secteur, à l'inspection académique du département, puis au Rectorat de l'Académie, pour terminer, via Internet, dans un fichier national.

Beaucoup de ces données étaient auparavant collectées mais ne sortaient pas de l'école ou du quartier.

Dès 2004, des directeurs et directrices d'école dont certains sont déjà en grève administrative refusent d'entrer ces données dans le logiciel. Des parents d'élèves sont informés au sein des écoles, des conseils d'école prennent position contre ce fichage et plus tard (2008-2009) des conseils municipaux de villages.

Alerté, le principal syndicat des instituteurs et profs des écoles, le SNUIPP (FSU), fait confiance à l'administration, il faut dire qu'il co-gère avec les inspections académiques beaucoup de choses. Le syndicat SUD des Pyrénées Atlantiques est la première structure syndicale à monter au créneau en popularisant la déclaration de leur Inspecteur d'Académie : Pour lui, cette base de données sera « la plus grande source d'information sur l'immigration » !

Les items sur la nationalité, la langue... deviennent le cheval de bataille des opposants qui élargissent leur audience auprès des associations de solidarité avec les sans papiers dont les collectifs de terrain du Réseau Education Sans Frontière. Le ministre de l'Education nationale est contraint d'envoyer le 3 octobre 2007 une note aux directeurs d'écoles primaires leur indiquant que tous les critères « ethniques » de Base élèves sont supprimés.

La résistance commence à s'organiser, des collectifs départementaux naissent dont celui de l'Isère (Grenoble). Des formations de directions d'école sont annulées par des manifestations où des parents d'élèves prennent une part active. Côté enseignants des écoles, même si cette lutte concerne en tout premier lieu

les directeurs et directrice, cette lutte rejoint d'autres mobilisations de désobéissance concernant les programmes, les évaluations nationales, l'emploi du temps et plus globalement la pédagogie... Le 2 avril 2008, puis le 14 juin 2008 des manifestations contre ce fichier se déroulent dans pas mal de villes ou villages (Grenoble avec un millier de manifestants, Marseille, Créteil, Sainte Affrique, Aveyron, lot, Drôme, ...). La répression tombe elle-aussi : Retrait sur salaires, destitution de la fonction de direction, suspension totale du traitement, menaces de licenciement, ... Devant la montée de la résistance où l'on voit même la fédération de Parents d'élèves traditionnellement de droite (la PEEP) interroger le Ministre sur ce fichage, l'Etat est contraint encore une fois de reculer. C'est ainsi qu'une nouvelle version de « base élèves » est publiée au Journal officiel du 1^{er} novembre 2008 dans un arrêté du ministère de l'Education nationale. Dans cet arrêté, certaines données comme la catégorie sociale des parents, la situation familiale de l'élève, l'absentéisme signalé ou les besoins éducatifs particuliers ont disparu ; ce qui a fait dire aux structures nationales du principale syndicat, le SNUIPP, et des fédérations de parents d'élèves que le problème du fichage est réglé et que ce qui reste de base élèves ne va que servir à gérer au mieux la répartition des élèves.

En fait depuis au moins 2007, ceux et celles qui luttent s'opposent aussi au numéro d'identifiant national (INE) qui est attribué à chaque enfant dès son inscription dans une école. En effet, le ministère de l'Education nationale a pour principal objectif d'attribuer à chaque enfant un identifiant unique qui figurera dans un Répertoire National des Identifiants Elève-étudiant (RNIE) de toute la jeunesse où les données seront conservées ... 35 ans.

Les opposants s'organisent nationale-ment en créant le Collectif National de Résistance à Base Elèves (CNRBE) dont la première réunion a lieu le 8 novembre 2008 à Paris. Ce collectif regroupant plus d'une trentaine de collectifs départementaux exige :

- la destruction immédiate des données enregistrées de façon irrégulière depuis quatre ans.
- la levée des menaces et des sanctions à l'encontre des directeurs d'écoles « réfractaires ».
- la suppression définitive du dispositif Base Elèves.

Même si des faits de résistance ont lieu début 2009 en milieu rural, cette lutte marque le pas sur le terrain. En effet seulement 200 directeurs-directrices d'école se sont engagé publiquement à refuser de remplir cette base de données (par rapport à plus de 50 000 écoles en France... donc 50 000 directions concernées !) dont certains-certaines ne le sont plus suite à la répression de l'administration. L'idée est de mettre en mouvement les parents d'élèves qui ont été alerté de l'existence de ce fichage. A partir du début 2009, le



CNRBE organise avec le Syndicat des Avocats de France un dépôt de plaintes contre Base élèves dans toute la France. Une plainte contre X « standard » est disponible sur le site du collectif isérois pour le retrait de Base-élèves. Un collectif d'avocats et une solidarité financière se constituent. Plus de 2000 parents d'élèves vont ainsi porter plainte pour ne pas avoir le choix de refuser ce fichage. Le CNRBE s'oriente ainsi de plus en plus vers une lutte juridique avec aussi des recours au Conseil d'Etat et au Comité des Droits de l'Enfant de l'ONU. Ces luttes juridiques, bien menées ont amené des petites victoires non déterminantes puisque l'Etat français s'est assis dessus. Quant aux plaintes des parents, elles ont été pour l'instant jugées irrecevables. Mais les luttes juridiques continuent... De plus, le CNRBE perd son temps en multipliant les « appels de raison » aux parlementaires, les mêmes qui votent depuis 10 ans toutes les lois sécuritaires qui se succèdent à un rythme effréné...Ce déplacement du terrain des écoles aux terrains juridiques et politiques peut s'expliquer de diverses manières :

- La répression de l'administration qui touchent tous ceux et toutes celles qui se sont mouillés sur le terrain.
- Le milieu socioprofessionnel des directeurs et directrices d'école où cette fonction est vécue et revendiquée comme étant une promotion sociale.
- Le syndicalisme historiquement de collaboration dans ce milieu de l'Education nationale qui n'a pas comme priorité de se battre contre le fichage des enfants.
- L'idéologie citoyenne et républicaine véhiculée par une majorité des désobéissants (pas seulement au niveau du refus de base élève) dans l'Education nationale.

Néanmoins, le CNRBE continue d'exiger le retrait total de Base élève, la non mise en place du répertoire national des

INE et continue d'analyser et de populariser la mise en place à terme du fichage de toute la jeunesse au service de l'Etat et du Capital.

IMMATRICULATION DE TOUTE LA JEUNESSE ET RÉPERTOIRE NATIONAL

Un numéro de matricule est apparu dans les collèges et lycées en 1995. Il fut renommé INE (Identifiant national élève) en 2002. Il est toujours utilisé actuellement mais il est voué à disparaître. En effet ce numéro malgré son nom n'est pas national mais académique et n'est pas fiable pour un fichage conséquent comme nous allons le voir.

Ce sont donc les INE introduit officiellement par l'arrêté du 20 octobre 2008 créant base élèves 1^{er} degré qui vont les remplacer quand tous les élèves immatriculés dans les écoles vont passer au collège. A noter que cet INE ne sera pas seulement donné aux enfants scolarisés dans les écoles publiques ou privées mais à tous les enfants y compris ceux qui reçoivent une instruction dispensée au sein de leur famille, par l'intermédiaire du centre national d'enseignement à distance, dans des structures hospitalières et des établissements spécialisés. Aucun enfant ne devrait y échapper !

Tous ces INE seront regroupés dans un répertoire, véritable fichier permettant des transferts et des croisements de données personnelles.

Cet INE serait à terme le 3^{ème} identifiant national existant. Hé oui, il y a déjà le Numéro d'Inscription au Répertoire (NIR appelé aussi numéro de Sécurité Sociale) qui est utilisé dans tout le secteur social et le numéro de Simplification des Procédures d'Imposition (SPI) qui est uti-

lisé par les Impôts. A noter qu'un autre identifiant (INS) est en cours de mise au point dans le secteur de la santé. Nous aurons donc un numéro pour chaque grand secteur de notre vie citoyenne. Et lorsque la loi le permettra, les interconnexions pourront se réaliser qui d'ailleurs existent déjà entre le NIR et le SPI sous forme d'« une table de correspondance » entre numéros. Grâce à l'INE, tous les fichiers de l'Education nationale pourront être mis en relation.

Base élèves est le premier maillon de cette traçabilité des élèves. Le système Sconet va s'uniformiser. A terme, chaque élève aura son livret scolaire de compétences sur Internet appelé « portfolio numérique » qui le suivra tout au long de sa scolarité et au-delà. Ce portfolio enregistrera les compétences validées dans le système scolaire (du primaire au supérieur) et dans le cadre de formations professionnelles postérieures.

Le but est pour l'Etat de dépister le plus tôt possible les jeunes susceptibles de poser des problèmes de déviance quelconque. Mais c'est aussi d'assigner à l'éducation le rôle de production d'une main d'œuvre mobile, malléable et adapté au marché du travail et là le patronat sera « enfin fier » de notre école de la République. Finalement, rien de bien nouveau ... sauf que les outils s'affûtent et devraient, paraît-il, être plus performants mais rien n'est moins sûr.

Des résistances, des luttes existent, popularisons-les, amplifions-les !

Denis, ocl Reims



Le but est pour l'Etat d'assigner à l'éducation le rôle de production d'une main-d'œuvre mobile, malléable et adaptée au marché du travail et là le patronat sera « enfin fier » de notre école de la République.

Contacts : www.ldh-toulon.net : <http://retraitbaseeleves.wordpress.com>

Hors-série de Courant alternatif encore disponibles

- n° 2: Le mythe de la gauche : un siècle d'illusions social-démocrates (3 €)
- n° 7 : L'agriculture, un enjeu majeur de notre siècle (3€)
- n° 10: La sécurité de qui , Celle du capital ! (3€)
- n° 11: Novembre-décembre 1995 : retour sur un mouvement social (3 €)
- n° 12 : Révolutionnaire aujourd'hui (avec offensive) (5€)
- n° 13 : Mai 68 (avec offensive) (5 €)
- n° 14: 14-18, le creuset des totalitarismes (4 €)
- n° 15: L'environnement c'est Kapital (4,5 €)

Pour toute commande :

OCL/Égrégore, B.P. 1213, 51058 Reims Cedex
(Les chèques sont à établir à l'ordre de « La Galère »)



DES RÉFORMES EN PROFONDEUR DANS L'ÉDUCATION NATIONALE

Il est difficile de présenter les réformes de l'éducation nationale, tant elles se présentent comme un assemblage de bric et de broc de mesures techniques et/ou démagogiques touchant tous les niveaux dans un désordre apparent. Pourtant, une forte cohérence d'ensemble s'en dégage, et toute l'habileté du gouvernement consiste à ne plus s'attaquer aux symboles mais à réformer en profondeur sous des apparences anodines. L'Éducation Nationale est certes en train de subir un des plus importants plan social qu'aie connu la France depuis longtemps, mais il serait naïf de prendre ces réformes pour un simple habillage des suppressions de postes, ce qu'elles sont naturellement aussi. Dans cet article, je m'attacherai plus en détail à la récente réforme des lycées, car c'est celle que je connais le mieux. Et la logique à l'oeuvre ici est à l'oeuvre à tous les niveaux d'enseignement.



UN PLAN D'ENSEMBLE...

Les réformes se succèdent depuis plusieurs années, dans un désordre apparent soigneusement choisi. D'abord la réforme de l'université avec la réforme LMD qui modifie les diplômes universitaires et qui est justifiée par un alignement sur l'union européenne. Elle s'accompagne d'une loi sur l'autonomie des universités.

Ensuite a été réformé le collège, avec l'instauration du « socle commun de compétences ». Les classes de troisième comprennent maintenant une option facultative de « découverte des entreprises », à côté du latin ou du grec (devinez qui prendra l'un qui prendra l'autre?), la note de vie scolaire instaurée à cette occasion a remplacé celle d'histoire géographie pour la partie du brevet qui se passe en contrôle continu. Maintenant, on peut à nouveau entrer en apprentissage à l'âge de 14 ans. Une grande autonomie est accordée aux collèges dans l'organisation des enseignements. De fait, c'est un pas vers la disparition du « collège unique » instauré par Haby au milieu des années

70, c'est-à-dire de l'idée que jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire les écoliers suivraient peu ou prou le même programme, idée très novatrice à l'époque et jamais totalement digérée par le « corps enseignant » qui a dû faire face à un public complètement nouveau, ni par la bourgeoisie, qui a dû alors multiplier les stratégies de choix du lieu d'habitation et/ou d'envoi dans le privé.

Puis, pourquoi commencer par le début, ça a été la réforme des programmes du primaire, fortement contestée par le enseignants, contestation dont est issue le mouvement de désobéissance encore actuel, notamment dans la contestation des évaluations.

Enfin, le gouvernement s'est attaqué au morceau le plus délicat, les lycées. Morceau le plus délicat parce que les lycéens ont l'âge de pouvoir protester, et que dans cette protestation, ils peuvent recevoir le soutien de leurs parents. La première réforme d'ailleurs, la réforme Darcos, qui avait le tort de s'attaquer aux symboles, annonces politiques obligent, a été précipitamment retirée pour cause de panique grécophobe. La suivante, Chatel, a soigneusement évité les symboles, et réformé le lycée de fond en comble. Nous y reviendrons.

Parallèlement, on a réformé la formation des enseignants. Depuis les la fin des années 60, il y a eu une augmentation constante de l'exigence de niveau des diplômes pour présenter les concours, ce qui a contribué d'ailleurs à éloigner le niveau social des enseignants de celui de leurs élèves dans les quartiers populaires. Rappelons qu'il fut un temps où on passait le concours d'instituteur en fin de 3^e on était alors boursier à partir de la seconde, payé après le bac pour suivre une formation de 2 ans avant que de devoir 10 ans d'enseignement à l'état. On pouvait sur le même principe passer un concours d'enseignant du secondaire avec un bac. Depuis maintenant de nombreuses années, il faut une licence pour enseigner. Ceci était légitimé par les nécessaires

compétences des enseignants. Aujourd'hui, miracle, on a découvert que ces compétences étaient innées, ce qui avait visiblement échappé aux savants de la 3^e République: plus besoin de formation, on pourra enseigner dès qu'on aura passé son master, sans passer par la case « pédagogie ».

Plus discrètement, le gouvernement a fait passer en même temps des lois qui parachèvent l'ensemble. Une loi qui accorde une plus grande autonomie des établissements et qui renforce les pouvoirs du chef d'établissement. Les proviseurs pourront passer outre les décisions des conseils d'administration (qui sont composés de représentants du personnel, des élèves et des parents), recruter sur des « postes à profil », etc. Dernière touche, la loi sur la mobilité des fonctionnaires qui prévoit qu'en cas de suppression de poste, si le fonctionnaire n'a pas trouvé un nouveau poste en trois ans, il pourra être licencié.

On le voit, sans toujours le claironner, c'est toute l'école qui a été réformée, de la maternelle (dont les rumeurs de suppression sont loin d'être démenties par les déclarations gouvernementales en faveur des jardins d'enfants) à l'université.

CONFORME À UNE LOGIQUE MONDIALE

Depuis longtemps, l'OCDE pond des directives pour promouvoir la décentralisation de l'éducation, une diversification de l'offre d'enseignement et le libre choix de l'école.

Ceci est tout d'abord conforme à son postulat idéologique de réduction des services publics. Rappelons la célèbre directive qui préconisait la dégradation progressive des services publics comme une mesure permettant de mener beaucoup plus sûrement à leur privatisation qu'une attaque frontale. Bien sûr, cette volonté de suppression des services publics n'est pas qu'une posture idéologique: l'enjeu est l'ouverture de nouveaux marchés à un capitalisme en situation de surproduction. Les réformes actuelles vont dans le sens de cette directive: les suppressions massives de postes signifient forcément une dégradation importante des conditions d'études: classes surchargées, manque de choix d'options, remplacements non assurés... Rajoutons à cela l'indigence des régions dans l'entretien des services publics des quartiers défavorisés (peu de salles informatiques, un équipement à bout de souffle, un chauffage pas toujours assuré...), sans compter les difficultés financières de certains départements populaires qui rejaillissent sur la maintenance des collèges.



Elles vont également dans le sens du « libre choix », libre choix bien sûr pour la bourgeoisie et les couches aisées, contrainte pour les autres. Libre choix tout d'abord entre le public et un privé de plus en plus subventionné et intégré aux actions de l'éducation nationale. Libre choix aussi avec la suppression programmée de la carte scolaire. Ce libre choix est très encadré, et notamment la « diversification de l'offre ». Les rectorats raisonnent en terme de bassins (ensemble de communes qui sont administrativement regroupées) pour dessiner une « spécialisation des lycées » dans l'offre de formation. En clair, à certains lycées les formations d'élites, aux autres le reste. Mais aussi, il est explicitement prévu des spécialisations par filières, en concertation avec le patronat local. Enfin, on a inventé les « internats d'excellence » pour couper de leur milieu social d'origine quelques enfants de milieux populaires dont on va favoriser la réussite éducative...

Mais finalement, public ou privé, il est une évolution de fond dont le terrain est préparé depuis longtemps: introduire la concurrence à tous les niveaux entre tous les établissements. Le terrain a été préparé idéologiquement, on pourrait même dire scientifiquement depuis longtemps grâce à un instrument privilégié: les évaluations du système scolaire. Les premières évaluations internationales ont été lancées par l'OCDE et l'IEA (un organisme international de recherche) dès 1958. Ce sont les fameuses évaluations PISA, qui évaluent les compétences et les connaissances à 15 ans (fin de la scolarité obligatoire dans la majorité des pays). Ces évaluations n'ont aucun but pédagogique (elles ne s'adressent pas aux enseignants) ni de connaissance des processus éducatifs (elles ne s'adressent pas aux chercheurs): ce sont des outils pour les « décideurs ». Il est basé sur des « compétences », et maintenant élaboré par des organismes privés spécialisés (australien, américains, hollandais et japonais). Il s'agit en fait de résumer une comparaison à des scores simples.

Ces enquêtes sont utilisées par le Ministère pour légitimer ses réformes en fai-

sant du bruit autour de la supposée mauvaise position de la France: mauvaise position dans quel domaine, sur quelle compétence, autour de quel type de difficulté? Aucune importance. Ce qui compte, c'est le score. Mais ce système est maintenant généralisé au niveau interne, sur le territoire national. Les scores permettront alors de classer les établissements scolaires, d'améliorer la politique de transparence pour permettre aux familles qui en ont les moyens d'éclairer leur choix. Des études récentes ont montré que les effets négatifs s'en font déjà sentir. Des collègues proches à « profil » comparable avec une faible différence entre eux voient cette différence s'accroître très rapidement par le jeu des familles qui utilisent les dérogations pour éviter le collège à plus mauvaise réputation. Surtout, car il faut se méfier des réputations, la mixité sociale en prend un coup: très rapidement les origines sociales des collégiens en question se différencient fortement.

UN CAS D'ÉCOLE : LA RÉFORME DES LYCÉES

Plus précisément, je vais parler ici de la réforme des lycées généraux. Les lycées professionnels ont déjà eu leur réforme (suppression du BEP), les bacs technologiques du tertiaire aussi, et les bacs technologiques industriels attendent de savoir à quelle sauce ils vont être mangés, ils savent juste que ça s'applique à la rentrée prochaine, mais ils ne savent pas encore quoi....

Tout d'abord, l'annonce de la réforme a été un modèle de communication. En effet, il ne s'agit plus de faire fonctionner un système (puisque'il est appelé à disparaître), mais de gérer son image.

- On ne peut supprimer de postes de profs sans surcharger les classes d'élèves. On a donc prétendu le contraire, diminué les horaires des élèves (sauf en S, on y reviendra). C'est une revendication des parents, et ça fait plaisir aux lycéens.

- Ce sont les élèves qui ont des difficultés qui sont le plus pénalisés dans les classes à gros effectifs. On a annoncé que cette réforme allait permettre de mieux s'occuper de ces élèves en difficulté. Comment? En prévoyant un « accompagnement personnalisé », de deux heures hebdomadaires par élève. Ces deux heures sont prises sur les heures d'enseignement « normales ». Ça ne coûte donc rien en terme de postes. C'est la seule chose de sûre. Tout le reste est très flou. Ce sont deux « heures élèves », mais le nombre d'heures profs n'est pas précisé. Qu'est-ce que ça veut dire? Si on a deux heures profs, il y aura un prof pour toute la classe, et ce sera de l'accompagnement personnalisé à 35... De plus, le contenu n'est pas précisé. Certains élèves sont « aidés »; certains « exploreront les métiers » tandis que d'autres pourront « approfondir »... De fait, les inégalités en sont aggravées. Aucun lycée n'a adopté les mêmes modalités, naviguant entre directives rec-

torales et volant d'heures pour limiter les suppressions de postes. Aucun parent de collègue n'est informé, sauf les initiés, de ces « détails » d'organisation.

- La filière S aura plus d'heures de cours et c'est la seule filière où il est possible d'avoir plusieurs options, donc d'étudier plus de choses et d'aborder plusieurs domaines. Par contre, les autres filières se voient interdire de cumuler les options et voient leurs horaires diminuer (encore des postes de gagnés). On aura un superbac S, plutôt moins scientifique qu'avant (les heures de sciences sont diminuées) et des sous-bacs généraux L et ES. On a donc annoncé que cette réforme allait supprimer la hiérarchie entre les filières.

- Les élèves pourront changer de filière au cours de la 1ère ou après. Sachant que les matières scientifiques seront devenues facultatives ailleurs qu'en S, qui peut imaginer que cette « passerelle » permettra de regagner cette filière? Les élèves seraient censés rattraper pendant une semaine de vacances ce qu'ils n'ont pas fait pendant 1 ou 2 trimestres.... Le texte ne précise pas qui assurera ce rattrapage. Surtout, il ne précise pas non plus qui décidera du changement de filière: l'élève ou le conseil de classe? En réalité, cette « passerelle » permettra surtout d'évacuer ailleurs les élèves qui ont des difficultés plutôt que de les aider. Elle permet aussi encore des suppressions de postes: on va développer les « troncs communs » entre filières, soit disant pour faciliter le passage de l'une à l'autre, mais surtout parce que ça permettra de regrouper plus facilement des élèves de classes différentes: Et hop! encore des postes de gagnés.

L'INTRODUCTION D'UN MODÈLE GÉNÉRALISÉ DE CONCURRENCE À L'INTÉRIEUR DE L'INSTITUTION

Mais cette réforme ne se limite pas à une communication écran de fumée pour habiller joliment les suppressions de postes. Elle vise à calquer l'école sur le modèle de l'entreprise.

- Un décret renforce les pouvoirs du chef d'établissement. Il nommera les membres du « conseil pédagogique » qui évaluera la façon dont les profs notent les élèves, organisera les « groupes de compétences », c'est-à-dire de fait les regroupements de classe et répartira les horaires non réglementaires. Les projets devront être présentés au conseil d'administration (où il y a des représentants élus des personnels, des parents et des élèves), mais s'ils sont refusés deux fois, le chef d'établissement sera en droit de les imposer. On renforce donc l'autorité du chef, on introduit une hiérarchie entre les enseignants et on limite leur liberté dans l'accomplissement de leur travail. Il est question aussi que la notation des enseignants (sur laquelle repose leur avancement) soit entièrement entre les mains du chef d'établissement (actuellement, c'est partagé avec l'inspection). Il s'agit donc clairement d'assujettir à l'autorité du chef un personnel jusque là relativement pro-



tégé par son statut de fonctionnaire.

- Une des grandes nouveautés de la réforme, c'est la suppression des dédoublements automatiques (classes en demi-groupes). Ils étaient fixés nationalement par matière. Le rectorat attribue maintenant des enveloppes d'heures de dédoublements à chaque lycée, 10h30 en moyenne par classe de 2de, soit plus du tiers de leurs horaires. Ceci va aggraver les inégalités entre lycées, car il s'agit d'une moyenne que le rectorat pourra modular. Il sera libre dans la distribution de ces heures de favoriser tel ou tel établissement selon les projets et la renommée du chef d'établissement. La concurrence entre les lycées est donc accentuée. Elle est aussi instaurée à l'intérieur du lycée entre les disciplines, ce sera la foire d'empoigne entre les profs qui n'ont plus qu'à fourbir les armes pour s'empoigner, toujours dans le cadre de l'autonomie des établissements, pour obtenir dédoublements (mais vous comprenez, avec les paillasses, et pour la sécurité, en TP de

chimie, douze élèves, c'est un maximum...), aide individualisée (la proportion de mentions TB en S est déterminante pour obtenir une bonne place dans la classement du Figaro : il faut concentrer l'aide sur les terminale S...). Il pourra par exemple y avoir en seconde, soit 3h de Physique en classe entière dans le lycée X, soit les mêmes 3h plus 1h30 en groupe pour des travaux pratiques dans le lycée Y. A terme, on peut supprimer le terme « nationale » accolé à « éducation ». Si les horaires ne sont pas les mêmes, les programmes ne pourront plus l'être. La conséquence logique dans quelques années sera de supprimer les épreuves nationales du bac au profit d'un « contrôle en cours de formation ». On ne demandera bientôt plus à un élève : « Quel bac avez-vous eu ? » mais « Où avez-vous eu le bac ? » et toutes les réponses n'auront pas la même valeur.

- Une autre bombe pourrie a été déposée dans la réforme : de nouvelles matières sont inventées (on rénove n'est-ce pas ?) :

littérature et monde contemporain, mesure et pratique scientifique, droit et grands enjeux du monde contemporain... De plus, il est précisé que les enseignements technologiques et les enseignements généraux seront rapprochés. En quoi est-ce une bombe pourrie ? C'est que la caractéristique de ces matières est qu'elles peuvent référer à plusieurs disciplines : qui va enseigner « littérature et monde contemporain », les profs de français ou les profs d'histoire-géo ? Qui va enseigner « droit et grands enjeux contemporains » : les profs d'éco-droit, les profs de S.E.S. ou les profs d'histoire-géo ? Dans un contexte de suppression massive de postes, bonjour l'ambiance dans la salle des profs... Ce sont bien sûr des carottes glissées aux associations disciplinaires pour mieux faire avaler la réforme (d'ailleurs pour grands enjeux du monde contemporain la carotte a été officiellement attribuée à l'histoire géographie). C'est aussi une possibilité pour les chefs d'établissement d'optimiser la gestion de leur personnel. Mais si le choix est fait de laisser les établissements libres, à terme, toute évaluation nationale deviendra là encore impossible...

Enfin, il faut admirer l'habileté du gouvernement dans la gestion de la réforme. C'est une tactique qui semble devenir habituelle : il procède au pas de charge, déclenchant l'incrédulité des professions concernées. Par exemple, la réforme du lycée a été mise en place dès la rentrée. Tous les programmes ont été changés. Normalement, ça demande au minimum une année scolaire : constituer des groupes d'experts pour rénover les programmes, vérifier la cohérence d'ensemble, vérifier la cohérence entre les différents niveaux, et ensuite il faut laisser aux éditeurs scolaires le temps nécessaire pour confectionner puis imprimer les manuels. Là, des groupes « ad hoc » de quelques individus sont nommés par le ministère pour boucler les programmes en deux mois, les programmes de seconde ont été bouclés l'année dernière sans qu'on n'ait la moindre idée des programmes de première, ceux de première l'ont été dans les mêmes conditions cette année sans qu'on en sache plus sur le programme de terminale... Pour chacune des réformes, il est clair aux yeux des personnels concernés qu'elle créera une situation ingérable, et ils n'y croient donc pas, ou pas sans être amendée. Ils n'ont pas compris que cette ingérabilité ne dérange pas le pouvoir, au contraire. Si le but est de dégrader suffisamment le service public pour faire apparaître sa suppression comme inévitable, comme le recommandent les préconisations de l'OCDE, c'est même pas mal. Et de fait, on peut observer de belles cacophonies en seconde cette année, qui ne sont rien à côté de ce qu'on peut prévoir en première. En effet, la seconde n'est pas une classe à examen. Si on ne respecte pas les instructions, tout le monde s'en remettra. A partir de la première, par contre, c'est le bac qui est en jeu pour les élèves.

LA DISPARITION PROGRAMMÉE DES S.E.S.

S.E.S. signifie « sciences économiques et sociales ». C'est une discipline relativement récente au lycée. Elle a été créée en 1966 sur une idée en fait de l'école des annales, courant d'historiens qui ont étudié l'histoire sociale. Le postulat était que la connaissance de l'économie devrait faire partie de la formation générale alors qu'elle était cantonnée jusque là à la formation technique. Au départ, les 2de B (avec économie) étaient un tronc commun avant une orientation en G ou en B. Dès le départ, donc les S.E.S. s'adressaient à ceux qu'on appellera plus tard les « nouveaux lycéens », c'est-à-dire les jeunes de milieux plus populaires qui commencent à affluer vers le lycée. L'origine sociale des bacheliers ES est beaucoup plus diversifiée que celle des bacheliers S (25 % d'enfants de cadres en 1ES contre 37 % en 1S). La caractéristique des S.E.S. est d'être un enseignement pluridisciplinaire (essentiellement sociologie et économie) ce qui fait son intérêt et sa fragilité (elle n'est pas soutenue par les corps universitaires jaloux de leurs chasses gardées). Ce fut une des premières disciplines à introduire des méthodes actives dans l'enseignement. Le fil directeur consiste à partir des questions sociales et économiques actuelles pour faire comprendre un certain nombre de notions, et non l'inverse. La suppression est une vieille revendication du MEDEF, qui avait déjà cours à l'époque du CNPF. Il est reproché à ses enseignants de donner une vision trop critique de la société, par exemple de parler aussi des relations au travail quand on aborde l'entreprise. Les lycéens appellent spontanément les S.E.S. « éco » bien que sa particularité soit de croiser regard économique et regard sociologique sur les mêmes sujets. De fait, elle est souvent confondue avec l'économie, alors qu'elle est l'objet d'une rancœur toute particulière de la part des universitaires économistes libéraux jaloux de leur pseudo scientificité et de leur pureté théorique. Sa seule force : son succès auprès des lycéens en terme numérique (31,5% des candidats au bac en 2007) et en terme d'intérêt (c'est la matière la plus populaire en terme d'intérêt et de sentiment d'utilité dans les sondages auprès des lycéens).

Mais une discipline qui a comme chapitres par exemple en terminale le bilan des inégalités ou l'évolution des conflits sociaux, qui propose encore d'étudier Marx à côté des libéraux et qui consacre un temps important à l'analyse de la mondialisation, une discipline qui analyse le marché pas seulement d'un point de vue économique mais comme le résultat de conventions sociales, qui pose

encore le débat de la définition et de l'existence des classes sociales, qui s'interroge sur les classes moyennes... Une telle discipline n'a naturellement plus sa place au lycée. Pour le MEDEF, l'enseignement de l'économie doit oublier la sociologie (décrite publiquement par Pebereau, ex-directeur d'AXA et grand expert et consultant attitré du gouvernement sur la réforme des programmes comme compassionnelle), et se résumer soit à un ensemble de techniques, soit à annoncer le crédo libéral de façon suffisamment absconse pour ne pas se poser de questions. Toujours bon communicateur, Luc Chatel a annoncé que « l'éco » serait obligatoire en seconde. Mais en fait, il faudra choisir entre S.E.S. et « principes fondamentaux d'économie et de gestion ». Les collégiens auront donc le choix entre « éco » et « éco ». Les parents bien informés inscriront leurs enfants en S.E.S. Pour les autres, ils sauront à la fin de la seconde, qui n'est plus une classe d'orientation mais « d'exploration », qu'en fait ils avaient pris une option pour explorer la voie technologique et que pour un bac général, ce sera dur.

Ensuite, au cas où des lycéens persisteraient à choisir la filière ES, on supprime toutes les options disponibles jusqu'alors. En résumé, on ferme les portes de toutes les études supérieures sélectives aux bacheliers ES. Enfin, en terminale, ils devront choisir entre économie et sociologie, ce qui est logique puisque ce que le MEDEF reproche, c'est de croiser les regards. Ils devront apprendre « les fondamentaux », autrement dit les débats de société, qui faisaient l'attrait de cette matière, sont évacués. Le nouveau programme de première est le résumé des cours des 2 premières années de fac en économie, ceux qui font fuir tous les étudiants ailleurs, le tout en 30 semaines à 4h/semaine et au lycée... Il semble volontairement répulsif, et il a clairement été dicté par le CODICE, comité créé par le MEDEF pour la diffusion de la culture économique.

A terme, ce qui se profile (mais ce n'est bien sûr pas dit), c'est une « technologisation » de la filière ES : on n'enseignera plus que quelques principes économiques, la gestion et la partie de sociologie utile au marketing et à la gestion du personnel. En effet, les bacs technologiques tertiaires ont été réformés dans le sens de cours plus théoriques et moins techniques, mais condensés sous une forme qui interdit toute réflexion. Les programmes prévus en S.E.S. ressemblent de plus à ceux d'éco-droit en STG. A terme, c'est la disparition de la filière ES qui semble programmée.

UN TOURNANT DANS L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'évolution des besoins du système capitaliste s'est toujours accompagnée d'une évolution du système éducatif. C'est ce qui se passe aujourd'hui. Ce qui rend les choses un peu complexes à analyser, c'est que se croisent les volontés patronales (pas toujours homogènes), un compromis social (l'élévation de l'instruction pour tous est une revendication constante du mouvement ouvrier depuis sa naissance), et, surtout en France où le diplôme reste une clef de la réussite sociale, les stratégies des élites pour assurer leur reproduction et confisquer la réussite scolaire au profit de leur progéniture.

C'est pendant les 30 Glorieuses que la scolarité obligatoire s'est allongée et que le niveau de diplôme de la population s'est élevé. Jusqu'à la guerre, on allait massivement à l'école primaire, voire jusqu'au certificat d'études, voire pour les plus qualifiés en C.A.P. La nouvelle organisation du travail mise en place après guerre et la tertiarisation exigeaient une armée de plus en plus nombreuse de salariés diplômés. Cette tendance a été renforcée par le compromis social fordiste, qui supposait une certaine sécurisation des emplois, donc des qualifications. Quoi de mieux qu'un diplôme national dans un système qui repose sur les grilles des Conventions Collectives. C'est aussi la période où l'école a servi massivement d'ascenseur social aux enfants de paysans et d'indépendants en disparition mais aussi aux enfants d'ouvriers. Bien sûr, leur ascenseur n'allait généralement pas jusqu'aux étages de celui de la bourgeoisie, mais il avait quand même un bouton « montée ».

Aujourd'hui, l'organisation du travail a encore changé et le compromis social est différent. On ne retourne pas à l'avant-guerre: l'avancée technologique exige toujours un certain niveau de connaissances et de compétences. Mais c'en est fini de la sécurisation de l'emploi. Les entreprises veulent des compétences transférables d'un poste à l'autre, et surtout pas des savoir-faire ou des connaissances qui pourraient aider aux résistances à la standardisation des produits et des pro-

cedés. Elles sortent aussi du carcan des Conventions Collectives, et préfèrent des compétences négociées individuellement à des qualifications garanties collectivement. D'ailleurs, toute une batterie de diplômes inventés récemment ne sont pas mentionnés dans les Conventions Collectives. Un diplôme garanti nationalement n'est donc plus intéressant pour elles, au contraire. En ces périodes de rapports de force dégradés, elles peuvent imposer des exigences de diplômes à l'embauche sans proposer de reconnaissance en terme de qualifications. Un titre qui ne bénéficie que d'une reconnaissance locale ou privée est un bon moyen de lier les salariés à l'entreprise.

Le public de l'enseignement secondaire a changé entre-temps. Dans les quartiers populaires, massivement, si les jeunes font des études, c'est pour avoir un boulot et non pas pour s'instruire. L'utilité du savoir, notamment comme instrument de pouvoir, ne leur apparaît pas clairement. L'école a massivement joué le jeu en se glorifiant de son rôle d'ascenseur social (le célèbre et périmé, si tu continues comme ça, tu seras balayeur). Or, aujourd'hui, l'ascenseur est en panne, en gros il reste le bouton « descente » ou « arrêt ». Le personnel de l'enseignement a lui aussi changé: d'origine plus souvent petite bourgeoise, il se vit moins comme investi d'une mission d'instruction du peuple. Il a globalement accepté le discours utilitariste sur l'école, agitant lui aussi les notes comme salaire du travail de l'élève, et se vit plutôt comme contraint de communiquer des contenus à un public qui n'en est pas digne. Les réformes successives du programme dans une orientation de plus en plus techniciste, découpée, perdant son sens, voire idéologique, ont été acceptées sans trop de protestations sauf d'une petite minorité.

En quelque sorte, on en arrive (enfin?) à la taylorisation de l'enseignement: programmes découpés en compétences, recherche de compétences communes aux différentes disciplines, progressions pédagogiques de plus en plus minutées, épreuves très normées, nombre de notes précisées, usage des nouvelles technologies, perscriptions de types de pédagogie



par le pouvoir politique... Cette taylorisation-toyotisation accompagne parfaitement les modularités organisationnelles recherchées aujourd'hui par les entreprises. D'une certaine façon, la quadrature du cercle est résolue: un personnel compétent et polyvalent, aux compétences transférables, mais non instruit, au sens de ne disposant pas de clefs de compréhension du monde, d'outils de réflexion et d'abstraction.

La bourgeoisie, elle, sait que le savoir est la clef du pouvoir. Ses enfants savent que l'instruction a un sens qui ne se réduit pas à l'horizon de la réussite d'un exercice ou de la note obtenue à un examen. L'école continuera comme par le passé de produire des élites, mais ceci passe de moins en moins par les universités et se restreint de plus en plus aux grandes écoles, notamment privées. Cette production des élites est à nouveau confisquée financièrement (montée du privé, cours à domicile,...) pour ne permettre qu'à quelques enfants des couches populaires soigneusement isolés de leur milieu d'origine (cf. les internats d'excellence) d'accéder au savoir-pouvoir.

On peut donc être pessimiste. L'éducation est de plus en plus livrée au marché, et l'éducation publique est gouvernée par la logique d'entreprise. La concurrence jusqu'à cantonnée à la concurrence entre élèves devient le mode dominant de gestion de l'institution. Les élèves rebelles, ceux qui ont des difficultés, les non conformistes en feront forcément les frais. Et on peut se permettre de laisser l'école publique à la dérive dans la mesure où la fabrication des élites continue d'être assurée, mais dans un entre-soi plus prononcé, et où les compétences nécessaires sont transmises au plus grand nombre tout en limitant soigneusement leur possibilité d'accès aux clefs d'analyse de ce même monde.

Sylvie

Abonnez-vous, abonnez-les !

Courant alternatif n'est plus diffusé dans les kiosques depuis novembre 2010. Les nouvelles conditions imposées par Presstalis (ex-nmpp) étaient devenues incalculable tant politiquement (hors de question de demander la moindre subvention compensatrice) que financièrement. Nous avons donc parié sur une augmentation du nombre des abonnés (un peu plus de 300). C'est en bonne voie, mais ce n'est pas suffisant. Nous tenons également à maintenir la formule papier malgré l'irruption des journaux en ligne.

Notre maquette, le format de CA on changé. Si vous pensez que ces efforts valent le coup, alors une seule solution, l'abonnement (voir page 2) pour que ce mensuel anarchiste-communiste s'améliore encore.

courant alternatif

Vous pouvez également aider « CA » en nous signalant des librairies ou des lieux près de chez vous qui accepteraient de le diffuser directement, par dépôt chaque mois.

L'OCL c'est aussi un site...

<http://oclibertaire.free.fr>

Vous y trouverez les anciens numéros de CA intégralement, mais aussi des brèves d'actualité mili-

tantes et des textes de fond, souvent traduits, concernant l'actualité politique et sociale.

... Et une radio

Toutes les semaines sur **Primitive à Reims, Canal Sud à Toulouse, l'Eko à Montpellier**, écoutez L'Egrégore.

L'actualité sociale et politique vue par l'OCL Reims (avec des acteurs du mouvement social)

Si vous n'avez pas la chance d'écouter cette émission en direct, vous pouvez la retrouver sur <http://oclibertaire.free.fr>

Cette émission peut être reprise en entier ou pour partie pour une diffusion en citant la source.

OPPOSITION ENTRE LES TENANTS DE L'IDÉE PROFESSIONNALISTE ET LES «SCOLARISTES»

L'abolition des corporations et du compagnonnage pendant la Révolution française a bouleversé les modalités anciennes d'exercice et de transmission des métiers, annonçant la naissance du salariat moderne. Malgré des initiatives locales de création d'écoles professionnelles, perdure jusqu'au début du XX^e siècle ce qu'il est d'usage d'appeler la crise de l'apprentissage. Les débats qui s'instaurent alors opposent les tenants de l'idée professionnaliste aux «scolaristes». Les premiers défendent un apprentissage en entreprise, adapté au marché local du travail et impliquant une adhésion du jeune en formation aux valeurs patronales.

LES MODES TRADITIONNELS D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES INADAPTÉS

L'évolution de la nature des qualifications va jouer un rôle primordial dans l'émergence des propositions de formation dans le domaine technique. A partir de 1850, l'influence des découvertes de la "révolution industrielle" est déterminante sur l'organisation du travail, sur le mode de production et de consommation. La vapeur remplace l'eau et l'animal pour mouvoir les machines. La houille remplace le bois pour le chauffage. L'acier prend le dessus sur le bois dans la construction. Les secteurs de la métallurgie et de la mécanique dominent l'économie en lieu et place de l'agriculture et du textile. La notion traditionnelle de "métier" (ensemble de compétences et de savoir-faire détenus par un seul individu en vue d'un travail unitaire) se dissout peu à peu. Les conséquences majeures de ces évolutions sont : une relative déqualification des tâches liée à la mécanisation et à la division du travail et l'apparition de nouvelles qualifications, évolutives, associant un niveau culturel et scientifique à des savoir-faire (réglage, maintenance,...).

Les modes traditionnels d'acquisition des compétences se trouvent inadaptes. On assiste à la création d'établissements d'enseignement professionnel d'intérêt local. Le paysan, l'artisan, le compagnon vont laisser place à l'ouvrier. Une nouvelle classe dite laborieuse apparaît. Ses origines sont rurales, son niveau culturel est bas, elle ne possède rien, elle est concentrée en certains lieux. Pour le patronat, "il est nécessaire de contrôler les comportements de la nouvelle classe ouvrière". Les écoles vont répondre à deux objectifs : forger des compétences nouvelles et garantir la tenue morale de l'ouvrier, sur le lieu de travail comme dans sa vie privée. La création d'écoles va être soutenue par le

mouvement marxiste, qui voit là une réponse à la nécessité d'émancipation du prolétariat.

Mais l'apprentissage est en crise. En 1912, le CAP (certificat d'aptitude professionnel) est créé, ainsi qu'un statut d'Inspecteurs chargés de contrôler l'apprentissage (bénévoles). La scolarisation de l'enseignement technique est engagée. Les propositions en place fonctionnent plutôt bien, mais elles ne fonctionnent vraiment que pour l'élite ouvrière, pour les garçons et dans l'industrie. Le public est populaire mais sévèrement sélectionné. Les secteurs de la métallurgie et de la mécanique (puis plus tard de l'équipement électrique) vont dominer l'enseignement technique.

Les tenants de l'Instruction Publique considèrent que l'Enseignement Professionnel doit être avant tout au service de la République :

- la crise de l'apprentissage met les jeunes en danger, sans promotion sociale possible

- l'élite ouvrière nécessaire à la victoire sur la Grande-Bretagne puis l'Allemagne doit être formée

- il faut prolonger le projet de l'école primaire laïque, nationaliste, libérale et progressiste (l'enseignement général est considéré comme supérieur)

Les industriels, défendus par le ministère du commerce considèrent que l'Enseignement Technique doit être au service de l'économie nationale. La scolarisation est envisagée sous certaines conditions :

- la formation doit avoir lieu au moindre coût, et permettre de contourner les obstacles attachés à l'apprentissage traditionnel - la formation doit être très fortement centrée sur le métier, l'enseignement général est considéré comme inutile et même dangereux

- la structure du système de formation doit être décentralisée et souple

La CGT suspecte alors l'enseignement

technique d'être "la fabrique d'une aristocratie ouvrière inféodée au patronat". Les parlementaires ouvriers d'alors sont opposés à la scolarisation. Ils considèrent :

- que la crise de l'apprentissage est une crise où les ouvriers perdent la maîtrise de leur métier, de leur identité socio-culturelle

- qu'il faut restaurer les conditions de l'apprentissage traditionnel où l'ouvrier est capable de concevoir et d'exécuter son travail

- que l'école primaire prépare et met à l'abri de la surexploitation, qu'elle permet de faire un choix éclairé, qu'elle élève la condition ouvrière mais que l'école n'est pas faite pour préparer au métier.

En 1920, la loi Astier institue les "cours professionnels" pour tous les jeunes de moins de 18 ans qui travaillent dans le commerce et dans l'industrie, fixant le CAP pour objectif.

De 1925 à 1928, trois nouvelles lois créent la taxe d'apprentissage, qui pénalise ceux qui ne participent pas à l'effort de formation (les autres en sont exonérés) et les chambres des métiers, qui entre autres vont organiser les cours professionnels et superviser la formation des apprentis dans l'artisanat.

Après l'échec de la loi Astier, la situation d'urgence provoque une scolarisation de l'apprentissage : en septembre 1939, trois semaines après la déclaration de guerre, les "Centres de Formation Professionnelle en temps de guerre" sont créés. Cette mesure est conçue comme provisoire et mécanique à ce moment, il s'agit de contrôler l'action privée en vue d'accélérer l'effort de guerre. Vichy pose par ailleurs les questions de l'encadrement idéologique de la jeunesse (Travail, Famille, Patrie) et de la réhabilitation du travail manuel. Dans le même temps, le pouvoir entend par une politique de formation moralement encadrée des ouvriers, briser toute culture de classe et de lutte des classes. La loi de 1943 confirme l'existence du CAP comme diplôme national. Le rôle de l'État est clairement défini comme seul autorisé à animer la réflexion et fixer les contenus des diplômes.

A la libération, un consensus existe à cette période sur la nécessité d'un État fort intervenant largement en matière sociale et économique. Cette situation est liée d'une part à la nécessité de reconstruire le pays, d'autre part à l'influence considérable des gaullistes et des com-



munistes. La CGT considère en 1946 l'enseignement technique comme *"l'enseignement prolétarien par excellence, enseignement du peuple travailleur, enseignement de classe"*. Les "CFP" deviennent les Centres d'Apprentissages, placés sous la tutelle de la DET, à la tête de laquelle est placée une personnalité communiste. L'enseignement primaire développe les "Cours Complémentaires Industriels" concurrents des CA. Les Collèges Techniques et les "ENP" forment les futurs techniciens, alors que les "CA" sont chargés de l'apprentissage ouvrier. Les "Centres d'Apprentissage" sont investis à la libération par de nombreux militants du PCF et de la CGT, qui entendent promouvoir un enseignement de classe. Le recrutement des Maîtres d'atelier et des IET (Inspecteurs de l'enseignement technique) se fait pour l'essentiel dans les milieux ouvriers. Le PCF appelle à participer à la bataille de la production, et la France voit d'un bon œil cette contribution à l'effort national. La place des communistes n'est alors contestée par personne. Les difficultés puis la rupture au gouvernement, en 1947 et 1948, transforment les Centres d'Apprentissages en mini-champs de bataille de guerre froide.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOMMÉ D'ACCROÎTRE SES LIENS AVEC LE MONDE ÉCONOMIQUE

En 1961, tout l'enseignement technique est pris en charge par le ministère de l'Éducation Nationale. Avant l'intégration, les enfants d'ouvriers sont destinés à l'enseignement technique (y compris l'élite

de cette population). Après l'intégration, ce sont plutôt les "moins bons" à tous les niveaux qui sont destinés à l'enseignement technique. Une logique d'orientation remplace une logique de sélection sociale. Les ENP deviennent LTE, les collèges techniques LT, les écoles professionnelles de la Ville de Paris LTM. Les LT deviennent LET puis LEGT en 1980. Les CA deviennent Collèges d'Enseignement Technique en 1960 (CET), puis LEP, LP et enfin Lycées des Métiers... En 1966, le BEP (Brevet d'Enseignement Professionnel, plus théorique que le CAP) est créé. Le Baccalauréat professionnel est créé en 1985. Le BEP est appelé à devenir une étape préparatoire au bac professionnel. Construits autour d'un diplôme emblématique de la qualification ouvrière, le CAP, ils connaîtront un succès indéniable, marginalisant l'apprentissage en entreprise. Ils poseront les bases d'une culture technique faite à la fois de réseaux de solidarité, de morale au travail, de qualification reconnue et d'ouverture vers l'extérieur.

La montée en puissance de l'apprentissage à l'école s'accompagnait du déclin a priori irrémédiable de l'apprentissage en entreprise : en 1975, ce dernier n'accueillait plus que 19 % de l'ensemble des jeunes préparant un diplôme professionnel. Les années 1980 ont apporté un démenti cinglant à cette vision. Les lycées professionnels peinent alors à préserver leur culture technique. La modification progressive du corps enseignant au détriment des anciens ouvriers tend à gommer la socialisation à la condition et à la culture ouvrières associée à l'enseignement en atelier. Accusé, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, de fabriquer des chômeurs, l'enseignement professionnel sera

sommé d'accroître ses liens avec le monde économique. Les stages en entreprise seront alors systématisés, aboutissant, lors de la création du baccalauréat professionnel, à la naissance du diplôme le plus lié à l'entreprise de la panoplie scolaire : les élèves de bac pro passent de douze à vingt-quatre semaines en stage, qui comptent pour leur évaluation. On parle de moins en moins d'éducation et de plus en plus de formation, et les dispositifs en alternance se multiplient. L'accès à un emploi d'ouvrier et d'employé relève désormais d'une alchimie complexe : le diplôme est désormais une condition nécessaire mais non suffisante, et l'adaptation à l'emploi, via des sas d'insertion et des statuts dérogatoires au droit commun, contribue à la déstabilisation du modèle d'accès des jeunes au salariat établi dans les années 1950 à 1970.

De fait, l'apprentissage en entreprise élargira à partir de 1987 son offre de diplômes (du CAP au diplôme d'ingénieur). Surtout, il connaîtra un essor quantitatif inégalé jusque-là, au point de former, en 2000, près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau inférieur ou égal au baccalauréat, soit 10 points de plus qu'en 1985. Le retour de l'idée «professionnaliste» prépare le terrain à une nouvelle conception de la formation professionnelle des jeunes, définie quasi exclusivement comme insertion. La campagne de publicité orchestrée par l'UIMM il y a quelques années sur le thème du *«bac mention emploi»* reflète ce nouveau courant de pensée qu'on pourrait appeler «insertionnaliste». Elle résume et réduit le diplôme, ici le baccalauréat, à sa fonction d'accès à l'emploi, renvoyant par image inversée les mentions classiques (lettres, sciences, économie et social, arts plastiques, sciences et techniques, etc.), et donc les savoirs plus généraux, au monde de l'inutile, du superflu, et donc du chômage. D'autant plus que ce sont de plus en plus les régions, à travers les schémas de formation, qui deviennent les maîtres d'œuvre de la formation professionnelle et technique. Le gouvernement de M. Raffarin annonçait un objectif de 500 000 apprentis en 2007, soit 150 000 de plus qu'en 2004. Parallèlement, le nombre d'élèves en LP stagne à partir de 1985, puis régresse à compter de 1997.

Le BTS est créé en 1959, le DUT en 1966.

Camille, OCL Reims

"Désormais, le souci premier du monde patronal n'est plus d'ordre quantitatif. Il ne s'agit pas de dispenser davantage d'enseignement, mais de dispenser mieux. Il ne s'agit plus d'avoir davantage de main-d'œuvre qualifiée, mais d'avoir une main-d'œuvre mieux qualifiée et surtout plus adaptable. L'émergence de cette Ecole-là, [...] les employeurs, industriels et financiers décident de s'en charger eux-mêmes : en formulant leurs "recommandations", en participant à l'élaboration des programmes, en ménageant des "partenariats" avec les écoles, voire en s'occupant directement d'organiser, à côté de l'enseignement public, leur propre enseignement privé. La tentation est d'autant plus forte qu'il y a là un marché et des profits à conquérir. [...] Cette mise en adéquation de l'enseignement avec les nouvelles attentes des puissances industrielles et financières a deux consé-

quences dramatiques : l'instrumentalisation de l'Ecole au service de la compétition économique et l'aggravation des inégalités sociales dans l'accès aux savoirs. L'Ecole s'était massifiée en permettant aux enfants du peuple d'accéder - partiellement, timidement - à la richesse des savoirs réservés jusque-là aux fils et aux filles de la bourgeoisie. Maintenant que la massification a été menée à son terme, on somme l'enseignement de ramener l'instruction du peuple dans des limites qu'elle n'aurait jamais dû franchir : apprendre à produire, à consommer et à respecter les institutions en place. [...] L'Ecole asservie aux contraintes du marché est une institution de dressage social, non le creuset d'une citoyenneté démocratique." (Nico Hirtt, *L'école prostituée*, Labor/Espace de Libertés, 2001, pp. 90 à 92)

L'ENTREPRISE COMME NOUVEAU MODÈLE ÉDUCATIF

« Je ne cesse de la répéter depuis deux ans : nous les Entrepreneurs, nous pouvons être à ce siècle encore tout jeune, ce que les instituteurs ont été à notre III^e République. L'école était chargée de former le citoyen, c'est à l'entreprise aujourd'hui de lui apprendre le nouveau monde. Les instituteurs étaient les messagers de l'universel républicain, les entrepreneurs sont aujourd'hui les porteurs de

la diversité de la mondialisation. Les instituteurs détenaient la clé de la promotion populaire. Nous, les entrepreneurs, nous sommes les moteurs de l'ascension sociale. Comme eux, nous devons contribuer à rendre le monde lisible. » (Laurence Parisot, lors de son élection à la tête du MEDEF le 5 juillet 2005)

LE MODÈLE ÉDUCATIF ENTREPRENEURIAL

La « professionnalisation » des cursus et des diplômes est la tendance lourde des systèmes éducatifs. C'est dans ce contexte, dans la construction duquel les entreprises jouent évidemment un rôle, que les entreprises voient leur propre fonction formatrice croître non seulement dans le cadre de la définition des profils professionnels (fameux « référentiels »), mais aussi dans la formation elle-même, par différents biais, en particulier l'essor de l'alternance, de l'apprentissage, des stages de professionnalisation, lesquels posent évidemment à chaque fois des problèmes particuliers que nous n'avons pas le temps de traiter ici. Ce rôle accru, sinon central de l'Entreprise, dans la formation s'est progressivement imposé à partir d'un travail symbolique et intellectuel mené par toute une série de forces politiques, économiques, syndicales, agissant en faveur du « rapprochement entreprise-école », particulièrement dans les années 80. Pour ne citer que lui, le Haut Comité Education-Économie, créé au milieu des années 80, a joué un rôle considérable de relais des ambitions patronales et de construction d'un consensus relatif autour de l'intervention croissante et polymorphe des entreprises dans la définition et la mise en œuvre de la formation professionnelle. La problématique qui sous-tendait ce travail de rapprochement voulait qu'il y ait un intérêt mutuel, une harmonie même, entre « offre » et « demande » de formation, la cause du chômage des jeunes relevant, dans cette interprétation, d'une inadéquation des for-

mations scolaires aux emplois proposés. La conclusion qui s'est imposée, au bout du compte, et en dépit de réticences ou de résistances du côté des enseignants et de leurs organisations, depuis une bonne vingtaine d'années, consiste à dire que, puisque l'école a pour objectif premier ou principal les débouchés professionnels, l'Entreprise est la mieux placée pour apporter dans la formation scolaire les éléments de savoir et de savoir-faire, les valeurs, les qualités et surtout, la définition voire la transmission des « compétences » réclamées pour chaque type d'emploi. Le modèle éducatif de l'entreprise a donc pour premier principe de permettre dès l'école, par la mise en œuvre de formes diverses de coopération ou de « partenariat », une adaptation de la main d'œuvre et une différenciation plus fine des profils et des compétences à acquérir pour les faire mieux correspondre aux postes professionnels. La stratégie a consisté à décaler la formation sur la structure de la division technique, fonctionnelle du travail dans l'entreprise. Cette prétention n'est pas complètement nouvelle, et elle est évidemment inégale selon la nature des formations, leur « public », leur plus ou moins grande proximité avec le marché du travail. Mais un seuil qualitatif a été franchi par l'imposition d'un discours institutionnel qui tend à « finaliser » donc à justifier (ou à dévaluer) les formations selon le rapport qu'elles entretiennent avec l'objectif du débouché professionnel. Plus encore, l'imposition de catégories universelles comme celles de « compétence » a permis l'établissement d'un mode de penser homogène dans

le monde de la production et dans le monde de l'éducation, une révolution symbolique qui a pour effet une réduction de l'autonomie du champ éducatif vis-à-vis du champ économique.

Le deuxième volet du modèle éducatif entrepreneurial est plus nouveau et, à certains égards, plus audacieux. Il concerne le contenu même de l'enseignement, et affecte donc la fonction de formation intellectuelle dévolue à l'école. Ce contenu, selon le modèle entrepreneurial, devrait d'abord faire une place beaucoup plus grande à l'entreprise et à l'économie de marché et donner ensuite de ces deux objets d'étude une vision beaucoup plus positive que cela n'est fait à l'heure actuelle. Toutes les disciplines ne sont pas visées pareillement par la critique. Ce sont les sciences économiques et sociales qui sont le plus régulièrement dénoncées, dans la presse économique en particulier, faisant de cette discipline un « bouc émissaire », ce qui n'est pas sans faire penser à la manière dont autrefois la presse cléricale dénonçait un enseignement de philosophie matérialiste et athée, responsable de la dégradation des mœurs de la jeunesse. L'un des faits les plus spectaculaires a été la prise en charge par l'Institut de l'Entreprise de la formation en longue durée (deux mois de « stage en immersion ») des enseignants de cette discipline, afin de leur faire découvrir les réalités, les contraintes et les succès des grandes entreprises françaises.

Le troisième aspect, plus neuf que les autres et encore plus étonnant, est l'introduction du thème de la « culture d'entreprise » comme problématique transversale de tous les enseignements et de tous les niveaux. C'est ici la troisième fonction, celle que l'on a désignée plus haut comme la fonction de formation morale et politique, qui est concernée. Sur ce plan, il convient de dire que la France est encore en retard par rapport à ce qui se dit et fait à l'étranger, dans les pays où l'opinion a, si l'on en croit les sondages du moins, une vision plus favorable du marché et de l'entreprise. Il ne s'agit plus de transmettre des connais-

sances économiques seules, mais de créer des aptitudes et des dispositions, regroupées dans une compétence appelée «esprit d'entreprise», et acquises à travers une «formation à l'entrepreneuriat». On lit ainsi dans les documents européens qu'«un esprit d'entreprise se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Il implique aussi motivation et détermination au travail et/ou dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels ou de buts collectifs.» Dans d'autres définitions, on trouve l'idée selon laquelle «l'esprit d'entreprise» consiste avant tout dans «la détermination et l'aptitude d'un individu, isolé ou au sein d'une organisation, à identifier une opportunité et à la saisir pour produire une nouvelle valeur ou le succès économique».

L'ÈRE DE LA FLEXIBILITÉ

Adapter l'école aux besoins de l'économie ? La chose n'est pourtant pas aisée. Les tentatives de réaliser une telle adéquation durant les années 50 et 60 ont généralement échouées assez lamentablement. Tant il est vrai que, par essence, l'économie capitaliste est rebelle à toute velléité de planification. Il est impossible de prévoir, à terme de six ou de dix ans, quels seront les besoins précis en matière de main d'œuvre et encore moins de qualifications. Comment peut-on alors imaginer une telle adéquation dans un contexte économique plus instable, plus imprévisible que jamais ? Poser la question c'est y répondre : l'élément central dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des employeurs et des marchés réside précisément, aujourd'hui, dans la prise en compte de cette instabilité. A défaut de pouvoir contrôler le chaos, il faut s'y adapter.

Du coup, le maître-mot de la nouvelle adéquation École-entreprises est le mot «flexibilité». «Les évolutions multiples rendues nécessaires par les transformations économiques et technologiques ne permettent plus aux systèmes scolaires, ni aux pouvoirs publics, d'assumer seuls la préparation initiale et la formation continue de la main-d'œuvre» dit l'OCDE. Il faut donc «trouver un partage des responsabilités qui, selon les particularités des pays, garantisse à la fois la qualité et la flexibilité des enseignements et des formations».

Comment résoudre ce dilemme ? Par l'apprentissage tout au long de la vie. Cette doctrine, explique l'OCDE, «repose en grande partie sur l'idée que la préparation à la vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables». Employabilité et productivité : le projet n'a donc nulle ambition humaniste. Il ne s'agit pas de faire apprendre à tous et durant toute la vie les trésors de la science, des techniques, de l'histoire, de l'économie, de la philosophie, des arts, de la littérature, des langues anciennes et des cultures étrangères. L'adaptation des systèmes d'éducation à cet

UNE POLITIQUE EUROPÉENNE

En janvier 1989, la Table ronde européenne des industriels - ERT (1) -, le puissant groupe de pression patronal auprès de la Commission européenne, publie un rapport intitulé Education et compétence en Europe. Elle y affirme d'emblée que «l'éducation et la formation [...] sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise». Puis elle déplore que «l'enseignement et la formation [soient] toujours considérés par les gouvernements et les décideurs comme une affaire intérieure. [...] L'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés».

D'autant plus faible, en vérité, que les enseignants auraient «une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit». La conclusion s'impose : industrie et établissements d'enseignement devraient travailler «ensemble au développement de programmes d'enseignement», notamment grâce à «l'apprentissage à distance», «l'enseignement à distance» et la mise au point de «didacticiels» (logiciels d'apprentissage sur ordinateur).

Depuis une dizaine d'années, la Commission européenne avait multiplié les rapports et Livres blancs expliquant pourquoi et comment soumettre l'Ecole aux «besoins» de la nouvelle économie, c'est-à-dire, en définitive, aux injonctions de la Table Ronde européenne des industriels (ERT). La conférence européenne des ministres de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse, réunie à Lisbonne les 17 et 18 mars 2000 sera un tournant. Elle marquera la reconnaissance officielle du rôle dirigeant que les institutions européennes sont appelées à jouer dans la politique éducative. «Les politiques européennes en matière d'éducation et de formation», écrira alors la présidence portugaise, «doivent se projeter au-delà des réformes successives des systèmes existants. Elles doivent avoir pour objectif la construction d'un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie et l'émergence d'une société cognitive». Pour cela il convient d'adopter «un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales».

objectif constitue, aux yeux de la Commission européenne «le plus important des défis auxquels tous les États membres sont confrontés». Il implique essentiellement trois choses : «adaptabilité», «responsabilisation», «dérégulation».

L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS POUR S'ADAPTER AUX ATTENTES DES MILIEUX ÉCONOMIQUES

L'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires leur offre une plus grande marge de manœuvre pour s'adapter aux attentes des milieux économiques. L'autonomie permet notamment de nouer des partenariats avec les entreprises (et incite à le faire, dans la mesure où celles-ci peuvent constituer des sponsors bienvenus en ces temps de disette budgétaire). Ainsi, selon le rapport de Commission européenne sur les «objectifs concrets» des systèmes d'enseignement, «il convient de resserrer (les) liens avec l'environnement local, avec les entreprises et les employeurs, plus particulièrement, afin d'améliorer leur compréhension des besoins de ces derniers et d'accroître ainsi l'employabilité des apprenant». En 1995 déjà, dans son Livre blanc sur l'éducation, la Commission relevait que «les systèmes les plus décentralisés sont aussi ceux qui sont les plus flexibles, qui s'adaptent plus vite et qui permettent de développer de nouvelles formes de partenariat».

Le futur de l'enseignement reste donc à écrire. Il sera le fruit de forces contraires, de leur affrontement.

Les formes et les lieux de la résistance sont multiples. Il faut lutter contre les multinationales et les organisations internationales qui impulsent l'évolution marchande de l'école, contre les gouvernements qui en

assurent les conditions, contre certains pouvoirs organisateurs, inspections, directions, trop souvent complices ou exécutants zélés. Il faut lutter contre des enseignants qui laissent faire, contre des parents qui relaient le discours patronal en croyant assurer ainsi un avenir à leurs enfants, contre des élèves parfois trop contents d'une baisse des exigences. Il faut lutter contre soi-même enfin, car nul n'est à l'abri du découragement, du repli corporatiste ou des effets lénifiants du matraquage idéologique ambiant.

D'après des textes de Christian Laval, Institut de recherches de la FSU et de Nicolas Hirtt, Une école démocratique



COMPÉTENCES INDIVIDUELLES CONTRE CULTURE COMMUNE

Dans les réformes de l'enseignement, le concept de «compétences» est devenu non seulement incontournable mais a obtenu un succès planétaire, nous explique Nico Hirtt dans un article de la revue *L'école démocratique* (septembre 2009). Que recouvre exactement ce discours autour des compétences et quels en sont les enjeux en matière d'enseignement? Le texte qui suit présente une synthèse d'éléments choisis développés dans l'article sus-cité.

Ce mouvement de réforme pédagogique appelé «approche par compétences» s'est développé en Europe à la fin des années 1990. Il a pour objectif d'«amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle». Ainsi se trouvent affirmées les nouvelles exigences en matière d'enseignement : poser officiellement l'enseignement obligatoire au service de la «vie économique». Dans cette logique, ont été adoptés, en France à partir de 1999, «les socles de compétences» pour l'enseignement primaire et début du secondaire, les «compétences terminales» à atteindre à la fin du lycée. Et enfin plus récemment des référentiels de compétences ont été mis en place pour l'évaluation des élèves.

QU'ENTEND-ON PAR APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC)

Par compétence on entend la capacité qu'a l'apprenant à mobiliser toutes les ressources (connaissances théoriques et pratiques) qui lui sont disponibles pour résoudre une situation-problème, pour mener une tâche à son terme.

Dans l'APC, les objectifs d'enseignement ne sont donc plus de transmettre des contenus mais d'entraîner à la capacité d'action, afin que l'élève (et plus tard le travailleur) puisse se débrouiller dans des situations nouvelles, inédites.

L'APC AU SERVICE DU MONDE DE L'ÉVOLUTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL

L'A.P.C. n'a pas surgi à notre époque par hasard. Cette terminologie issue du monde de l'entreprise indique bien ce

qu'elle est : une volonté de rapprocher le monde scolaire et le monde du travail pour une plus grande adaptabilité du futur travailleur. Même si le monde scolaire s'est toujours préoccupé de rester en adéquation avec l'évolution du marché du travail, l'APC propose un élément de réponse possible dans un contexte économique nouveau.

«Le moteur de ces mutations est l'interaction des deux termes d'un couple destructeur : la crise de surproduction capitaliste et l'innovation technologique. D'une part, l'accumulation de capitaux et de moyens de production entre en contradiction avec la difficulté de trouver des débouchés solvables. C'est l'essence de toute crise économique sous le capitalisme. Mais d'autre part, pour combattre les effets de cette crise, les entreprises et les nations investissent de plus en plus dans l'innovation technologique. Elles espèrent ainsi améliorer leur compétitivité et créer de nouveaux marchés. Cependant, à l'échelle «globale», leur action ne fait qu'augmenter derechef la surcapacité de production et donc approfondir et accélérer les cycles récurrents des crises locales et mondiales : crises dites «pétrolières» en 1973-1979, crises financières locales en Europe, au Mexique, en Asie et en Russie de 1993 à 1998, dégonflement de la «bulle internet» en 2000-2001, crise financière de 2007-2008 et aujourd'hui (2009) une nouvelle crise économique mondiale».

Cette situation génère une impossibilité de prévoir les nouveaux marchés, une impossibilité d'anticiper les besoins en terme de qualification pour les futurs emplois. De plus s'opère en même temps une redéfinition de l'organisation du travail qui demande beaucoup plus de polyvalence, une grande capacité d'adaptabilité liée notamment aux développements des technologies de l'information et de la communication, de fait le salarié doit être en situation d'apprentissage permanent pour pouvoir aborder l'innovation y compris des processus complexes.

A cette situation il faut ajouter le fait que les besoins en niveaux de formation et de qualification se polarisent. On assiste à une dualisation du marché du travail sur des créations d'emplois, soit de management ou emplois professionnels et techniques de très haut niveau, ou bien au contraire dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible. «Selon les projections de l'agence européenne Cédefop, cette tendance s'amplifiera à l'avenir. L'économie de la connaissance conduit à une croissance des emplois à haut niveau de



Mise en place des Chaires d'Excellence

connaissance, comme les managers et les professionnels hautement qualifiés. Mais d'un autre côté, le nombre de postes dans les «*elementary occupations*» (emplois qui ne nécessitent pas ou peu de qualifications) continue d'augmenter : dans les 25 pays de l'UE, il est passé de 8,6% en 1996 à 10,9% en 2006 et on prévoit 11,8% en 2015». Dans ces conditions l'ambition des années 80, avec la démocratisation de l'école secondaire, d'amener les élèves le plus loin possible n'est plus à l'ordre du jour et représente même un gaspillage selon l'OCDE, car «tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la «nouvelle économie...»

Dans cette logique de conception des programmes et pratiques d'enseignement adaptées aux nouvelles lois de l'économie capitaliste, l'approche par compétence trouve tout son sens dans un objectif de rapprochements du monde de l'enseignement et celui de l'entreprise avec comme enjeux l'adaptabilité et la mobilité des travailleurs.

Donc exit les savoirs qui ne seraient d'aucune utilité sur le marché du travail ou les savoirs techniques, aux qualifications professionnelles qui s'avèrent éphémères, trop vite obsolètes pour justifier un enseignement. L'APC doit apporter l'efficacité immédiate et notamment dans les secteurs de services où il s'agit moins de mobiliser des connaissances précises que de s'adapter au hasard des situations.

Enfin l'APC établit à l'école une hiérarchie dans les apprentissages, par l'établissement d'une liste de «compétences de base» qui serait le plus petit dénominateur commun exigible en matière de référentiel de compétences afin de constituer un bagage minimum à tous les apprenants.

Ce bagage minimum qui comprend des compétences en langue et en communication, en culture scientifique, technologique et mathématique, inclut aussi l'utilisation d'un ordinateur et des compétences transversales comme l'adaptabilité et l'esprit d'entreprise.

«Aujourd'hui, le travailleur réputé sans qualification doit pouvoir lire et écrire, effectuer une multiplication et une addition, baragouiner quelques mots d'anglais et de néerlandais, utiliser un traitement de texte, effectuer une recherche sur Google, transférer un fichier sur une clé USB, s'exprimer poliment, faire la conversation aux clients, posséder un permis de conduire et trouver sa route avec un GPS. On attend aussi de lui qu'il ait l'esprit d'entreprise et le sens du travail d'équipe, qu'il soit disponible le week-end, qu'il sache se serrer la ceinture, qu'il puisse prendre des initiatives quand c'est nécessaire, qu'il n'en prenne surtout pas quand il ne faut pas, qu'il soit discipliné au travail, qu'il fasse copain-copain avec son supérieur lors du barbecue de fin d'année et qu'il y apprenne avec le sourire qu'il sera viré à la rentrée. L'approche par compétences, le travail sur des projets de

mini-entreprises scolaires et le recentrage sur les compétences de base énumérées ci-dessus doivent transformer les travailleurs «non qualifiés» en ces espèces de «bonnes à tout faire» du marché du travail. Leurs compétences de base éparses, partagées par tous, ne devront pas être reconnues comme telles sur le marché du travail, ni donc valorisées. Actuellement, selon la Commission européenne, 75 millions de travailleurs européens (soit 32%) ne possèdent pas ces compétences de base. Dès lors, ils restent en marge du marché du travail et ne participent pas à la rotation rapide de la main d'œuvre. Si demain le réservoir dans lequel on peut puiser les «travailleurs non qualifiés mais compétents» augmentait de 75 millions d'unités, imaginez les pressions que les employeurs pourraient exercer sur les salaires et les conditions de travail...»

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES RENFORCE LES INÉGALITÉS.

Dans l'APC l'acquisition de savoirs ne peut représenter une fin en soi puisque ces contenus doivent être compris comme ressources mobilisables en fonction de situations données. Ceci revient à dire que les connaissances ne sont enseignées que dans la mesure où elles favorisent le développement d'une compétence exigée. Certains verront ici une contradiction. En effet comment mobiliser des savoirs qui n'ont pas été préalablement acquis? Par ailleurs ne s'agit-il pas de privilégier la communication au détriment de la connaissance, puisque avec un peu d'entraînement les élèves pourraient réaliser de très belles affiches ou présentations sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas. Selon cette logique on passe plus de temps à vérifier l'opportunité de la mise

en oeuvre d'une procédure arithmétique que dans l'acquisition de cette procédure elle-même ou bien encore on apprend à lire un document historique mais on n'apprend pas l'histoire. Et pourtant est-il possible d'analyser un document historique sans avoir une connaissance de l'histoire ?

De plus puisqu'il faut trouver du temps pour enseigner ces fameuses compétences, la question se pose de la faisabilité lorsqu'on a déjà un temps scolaire relativement lourd. L'allègement des programmes s'impose alors comme unique solution, ce qui revient à supprimer des acquisitions notionnelles au profit d'un entraînement à la mise en place des compétences. Face à cette situation les enseignants se détermineront, cependant il est à craindre que le choix dépende du type d'élèves qu'ils ont devant eux et des difficultés qu'ils rencontrent. «Dans un tissu scolaire fortement polarisé sur le plan social,...] ceci vient inexorablement renforcer l'étroite liaison entre dualité sociale et dualité des performances scolaires.»

En bref, les élèves les plus cultivés par leur parcours personnel et les moyens pour y parvenir, de fait leur origine sociale, se verront offrir par les enseignants un complément de connaissances simultanément à leur acquisition de compétences, alors qu'au contraire les autres en resteront à l'aménagement systématique de connaissances interchangeables, séparées de toute globalité intelligible.

OCL Nantes janvier 2010

LE LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES

Le socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit dans la logique des résolutions européennes sur l'orientation et la formation tout au long de la vie. En France ce socle commun est constitué de 7 compétences. Le livret personnel de compétences formalise la maîtrise de ces compétences.

Cadre européen	En France
Communication dans la langue maternelle	La maîtrise de la langue française
Communication dans une langue étrangère	La pratique d'une langue vivante étrangère
Culture mathématique et compétences de base en science et technologie	Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
Culture numérique	La maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication
Apprendre à apprendre	La culture humaniste
Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques	Les compétences sociales et civiques
Esprit d'entreprise	L'autonomie et l'initiative
Sensibilité culturelle	

Cet outil institutionnel entre en vigueur dans tous les établissements scolaires du premier degré et du second degré publics et privés à compter de la rentrée scolaire 2010. Ce livret est censé permettre à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun tout au long de la scolarité obligatoire. Cette validation des compétences s'effectue à trois paliers du parcours scolaire : fin de CE1, fin de CM2, fin de scolarité obligatoire.

Le livret de compétences expérimental prévu par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie inclut le livret personnel de compétences parce qu'il recense les compétences acquises en formation initiale (enseignements, activités éducatives) mais il mentionne aussi les compétences acquises en dehors du champ scolaire (réalisations et engagements des jeunes hors des établissements, expériences de découverte des voies de formation et du monde professionnel).

SOCIOLOGIE DU CORPS ENSEIGNANT

L'INFLUENCE DES CLASSES EN CLASSE

Qui apprend quoi à qui ? Et comment, et pourquoi ? Ces questions apparemment banales sont néanmoins déterminantes dans le (dys)fonctionnement de l'école, ne serait-ce que parce que la transmission de connaissances et l'éducation passent par le langage, et qu'il est bien besoin d'une langue commune pour se comprendre. Mais aussi parce que le regard porté par l'enseignant sur l'élève détermine pour bonne part la perception qu'aura l'élève de lui-même, et le comportement qui en découlera.

DE L'«INSTIT»
AU «PROF DES ÉCOLES»

Il y aurait fort à dire sur la corrélation entre la hausse du niveau de recrutement des enseignants (et donc leur origine sociale) et celle du malaise enseignant ou de la crise de l'école. Les instituteurs et institutrices furent longtemps recrutés après le Brevet pour préparer le bac dans des écoles normales, tout en y apprenant le métier et en étant rémunérés pour cela. L'accession à la profession d'enseignant était alors ouverte aux milieux populaires, au moins aux plus scolairement méritants qui décrochaient le concours d'entrée à l'E.N. Cela permettait aux instits d'avoir quelques références communes avec les enfants des milieux populaires qu'ils trouvaient dans leur cours. C'est cette génération qui fournira les premiers bataillons de PEGC (Professeurs d'enseignement général de collège) qui d'instits intégreront le secondaire après un complément de formation universitaire pour accompagner la massification scolaire et le développement du collège pour tous dans les années 60-70.

Le niveau de recrutement des enseignants de primaire passera ensuite au bac, puis au DEUG, puis à Bac+3 avec la loi Jospin de 1989, qui alignait ainsi les instits sur les profs du secondaire. Plus encore que les précédentes, ce recrutement après la licence entraîne une modification sociologique importante des instits devenus des « professeurs des écoles », soit des jeunes issus des classes moyennes intellectuelles qui intégraient l'IUFM, pour se retrouver en peine devant des mômes de prolo. D'autant qu'une question généralement ignorée par les enquêtes

sociologiques sur l'origine sociale des enseignants a amplifié ce phénomène : les instits étaient logés par les mairies, le plus souvent sur le lieu même de leur travail, et donc avait une connaissance directe de la vie sociale de leurs élèves dont ils partageaient l'environnement. Aujourd'hui, ils ont perdu le bénéfice de ce logement de fonction, et ont déserté les quartiers populaires qu'ils ne font plus que traverser pour rejoindre leur travail. Depuis 2010, avec la Mastérisation et le recrutement des enseignants à BAC+5, ce n'est plus un écart mais un fossé qui se crée entre les enseignants et les milieux populaires.

On peut déduire de cette évolution depuis 60 ans que les professeurs et instituteurs n'ont jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire, ce qui n'est pas sans conséquence, et ne va pas s'arranger.

Des études montrent que l'origine sociale de l'enseignant fait sensiblement varier les jugements portés sur les élèves ainsi que la représentation de la division sociale. Par exemple les enseignants originaires des classes supérieures sont portés à privilégier les valeurs les plus prestigieuses de la réussite scolaire (vivacité d'esprit, brio, motivation), ceux issus des classes moyennes valorisent principalement les qualités ambiguës liées au travail et à l'effort, tandis que les professeurs issus des classes populaires se montrent les plus sensibles à la discipline, au respect de l'ordre et du maître.

Similairement, la volonté d'exclusion des élèves en difficulté se manifeste le plus fortement chez les enseignants issus des classes moyennes et le moins chez les professeurs issus de la classe ouvrière. Ces derniers sont de surcroît les seuls à discerner quelques traits positifs dans l'environnement et l'univers social de leurs élèves quand ils travaillent dans des quartiers ouvriers ou des zones d'éducation prioritaire, contrairement à la condamnation sans nuance des « quartiers » développée par leurs collègues d'autres origines.

CORPORATISME CONTRE CULTURE DE CLASSE

Tout cela a bien sûr des influences notables sur la notation, les appréciations, les préconisations d'orientations, et la transmission des connaissances... Ainsi, les comportements pédagogiques s'affirment neutres, individuels ou universels s'avèrent en définitive très déterminés socialement.

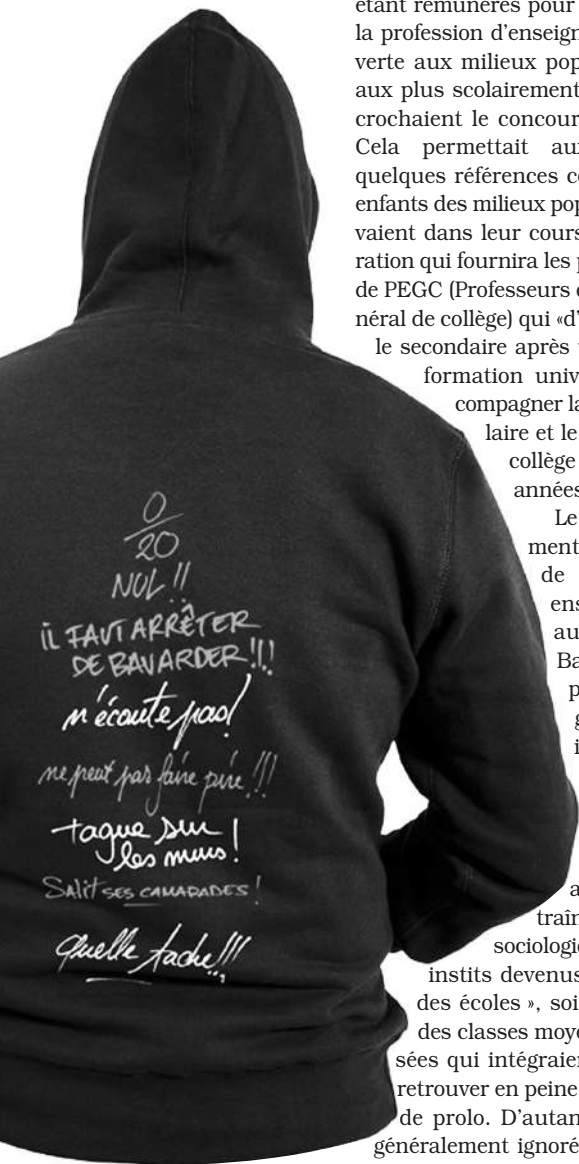
Il existe bien sûr nombre d'enseignants, notamment parmi les syndiqués, qui enseignent en vertu d'une vocation à apporter la culture à tous et toutes, qui défendent une démocratisation de l'enseignement, un accès égal à la culture, et se défient de l'élitisme. Mais ces clivages de salle des profs, ne sont que superficiels, car la majorité communie dans le corporatisme enseignant. L'attachement aux critères de la réussite et au mode de fonctionnement actuel de l'école, le mythe positiviste d'une vérité universelle et indépendante des conflits de classe, l'idéologie du service public et son corollaire, l'indifférence pratique aux divisions sociales, continuent de cimenter une unité idéologique du corps enseignants : l'adhésion commune aux valeurs de l'école, y compris à la sélection qu'elle opère, que seule une infime minorité remet en cause.

Cette unité idéologique explique la disparition croissante des références sociales explicites au fur et à mesure que l'on se rapproche des pratiques pédagogiques quotidiennes. On peut être contre la sélection, mais user sans retenue d'une notation sélective. Chez les plus progressifs, la contradiction entre leurs aspirations démocratiques et les fonctions qu'ils exercent dans une école de classe reste ainsi taboue. Cela perdurera tant que les confrontations au sein de l'école resteront centrées sur les questions de sociétés à caractère global, idéologiques, et ignorent les pratiques quotidiennes, qui restent structurées par les modèles scolaires dominants et les intérêts de classe.

Gardons-nous toutefois des réductions simplistes et des déterminismes hâtifs : il ne suffirait pas d'être issu de « la classe » pour y enseigner avec bonheur, et tous les membres du corps enseignants issus de la petite bourgeoisie intellectuelle ne sont pas des tortionnaires élitistes.

C'est au final moins une question d'origine sociale que de positionnement de classe dans son rapport à l'éducation, sa façon de transmettre des connaissances et de ce pourquoi on le fait. C'est bien d'abord une question politique et pratique. Ainsi il est intéressant de rappeler que nombre des pédagogues qui ont introduit des transformations fondamentales en éducation avaient partie liée au mouvement ouvrier et à ses courants révolutionnaires (Francisco Ferrer, Célestin Freinet, Fernand Oury... voir article page suivante), et qu'il faisait le lien entre leurs aspirations émancipatrices et leur transposition dans leurs pratiques professionnelles.

Max Boursatan



EDUCATION LIBERTAIRE

PANORAMA DES EXPÉRIENCES

Dernier quart du XIXe siècle : à **L'ORPHELINAT DE CEMPUIS**, dans l'Oise, au nord de Paris, les autorités permettent à un inspecteur primaire très lié au mouvement anarchiste, **PAUL ROBIN**, d'expérimenter de nouvelles formes d'éducation et de pédagogie. Formes libertaires, ne serait-ce que parce qu'il institue la mixité ! Éducation intégrale (physique, intellectuelle, esthétique...), travail alternant avec les fêtes... Mollement soutenu par la presse de gauche, violemment attaqué par les journaux de droite et d'extrême droite ("la porcherie de Cempuis", clame le polémiste Édouard Drumond dans sa Libre parole), Robin est finalement désavoué par les autorités. [...]

Avant la première guerre mondiale

De 1900 à 1914, dans un domaine rural de Rambouillet (région parisienne), un militant anarchiste, **SÉBASTIEN FAURE**, anime l'école de **LA RUCHE**. Il s'agit ici aussi d'orphelins ou d'enfants abandonnés. Bien que sous le contrôle tatillon de l'académie de Versailles, ce qui donne lieu à un succulent échange de correspondance administrative, Faure maintient le caractère privé, indépendant, de son expérience d'éducation intégrale (travaux des champs, travaux artisanaux, formation intellectuelle). L'accent mis sur la pratique la plus matérielle et la plus utile, sur l'enfant ou l'adolescent comme producteurs et non comme éventuels futurs producteurs, est peut-être trop oublié dans les formes actuelles d'innovation en éducation [...] La déclaration de guerre, en 1914, en tarissant cette source de revenus, l'oblige à fermer la Ruche.

À la même époque, en 1907, **MARIA MONTESSORI** ouvre à Rome la **MAISON DES PETITS**. Ses idées en matière d'éducation de la prime enfance vont connaître un grand succès. Son inspiration est ostensiblement religieuse, d'un catholicisme qui ne cache pas ses tendances mystiques. [...] La même année, cette fois à Bruxelles, **OVIDE DECROLY** ouvre l'école de **L'ERMITAGE** : ici encore, l'expérience princeps inspirera beaucoup les courants de l'éducation nouvelle.

Du côté libertaire, dans cette même période du début du XXe siècle, le mouvement s'amplifie. **FRANCISCO FERRER**, militant politique catalan espagnol, qui a connu en exil le mouvement anarchiste français et les échos de l'expérience de Robin, ouvre en 1901 à Barcelone **L'ÉCOLE MODERNE**. Les idées de Robin, on le voit, ont

franchi le cercle étroit des groupuscules "anars" français ; elles ont inspiré non seulement l'expérience de Faure à Rambouillet, mais celles du suisse **ADOLPHE FERRIÈRE**, promoteur de "**L'ÉCOLE ACTIVE**", formule promise à un bel avenir. Ferrer, appuyé également sur les réseaux de la Libre Pensée (souvent les anarchistes rêvent, particulièrement à cette époque, une appartenance à la franc maçonnerie) et doué d'un beau sens de l'organisation, ne se contente pas d'une tentative locale. Dès 1908, il existe une dizaine d'Écoles modernes à Barcelone et environ cent cinquante dans l'ensemble de la Catalogne. Sans oublier des implantations à Madrid, en Andalousie, au Portugal, au Brésil, en Suisse, aux Pays-Bas... Sans glisser vers l'institutionnalisation totale (pas d'organisme de coordination, sinon une revue très vite internationale), le mouvement change de forme en se constituant comme réseau. Cette structure réticulaire, éminemment proudhonienne et bakounienne, possède moins de visibilité qu'une organisation centralisée. Son efficacité n'en est que mieux assurée, ne serait-ce qu'en permettant de combattre les effets - Ô combien vicieux ! - du cercle et du centre. [...] Dans l'Espagne monarchique et très catholique, Ferrer, dont le passé politique ne fait que rendre encore plus suspect aux yeux de l'opinion réactionnaire le travail éducatif, est l'objet d'emprisonnement et de poursuites. La dernière, en 1909, le conduit à la condamnation à mort. Un peu plus de vingt ans avant Janus Korczak, il s'inscrit ainsi dans le martyrologe, ouvert en Occident par Socrate, des pédagogues révolutionnaires.

Après la boucherie

Après la Première Guerre mondiale, dans le climat prérévolutionnaire de l'Allemagne postimpériale, on assiste dans le land de Hambourg à une assez vaste expérience de pédagogie libertaire ayant pour siège plusieurs écoles primaires publiques. Les enseignants, avec l'appui, au début, des parents d'élèves, mettent en place un dispositif de critique radicale de l'institué : suppression des programmes, des horaires, de la division en matières d'enseignement, de la répartition en classes de niveau. **L'ÉCOLE DITE DE HAMBURG**, étiquetée comme prônant la pédagogie du "**MAÎTRE-CAMARADE**", invente la pédagogie des petits groupes et celle des centres d'intérêt (la transmission du savoir s'effectue à partir d'un événement, d'un objet ou d'un problème dont on dégage les potentialités pluridisciplinaires). L'auto-gestion de l'emploi du temps et des exercices est imposée moins par une idéologie

RENÉ LOURAU

L'auteur du texte dont nous publions ici de larges extraits* est un camarade qui fut l'un des théoriciens de l'analyse institutionnelle. Au début des années 60 une rupture se produit au sein du mouvement Freinet : certains reproche aux « freinetiques » et à

Freinet lui-même de s'être laissé enfermés dans un rapport technique et méthodique à l'éducation, perdant ainsi l'objectif initial de lutte contre l'école de la bourgeoisie. Ils sont exclus. En 1964 le Groupe de pédagogie institutionnelle est fondé autour de Georges Lapassade, Michel Lobrot et René Lourau. En 1966 la revue *Recherches*, avec Felix Guattari, est lancée par la fédération des groupes d'études et de recherche institutionnelle (FGERI) qui regroupe psychologues, philosophes, pédagogues, psychanalistes et se distinguera par des positions antiautoritaires et anti hiérarchiques par rapport aux institutions. En 1967, Lourau lance, à l'université de Nanterre où il enseigne la psychosociologie, un Groupe d'analyse institutionnelle (GAI) qui sera fréquenté par plusieurs militants libertaires et sera en phase directe avec le mouvement du 22 mars. René Lourau est décédé en 2000.

* On trouvera le texte complet sur <http://libertaire.free.fr/RLourauEducLibertaire.html>



des maîtres que par le processus collectif de mise en question de l'institué. L'expérience, assez longue (1919-1930) connaîtra une institutionnalisation parallèle à l'involution des idées démocratiques de la république de Weimar. Le caractère radicalement libertaire du projet et des réalisations au cours des premières années ne fait pas de doute, même si les enseignants hambourgeois (parfois qualifiés d'adolescents attardés et immatures) ne mettaient pas en avant une allégeance à une organisation anarchiste officielle. On ne peut qu'être d'accord avec l'appréciation suivante, référée à l'expérience de Hambourg, mais que l'on peut appliquer à bien d'au-

Sebastien Faure à La Ruche avec ses collaborateurs





tres expériences : " c'est moins une affiliation formelle, que l'esprit profond, authentiquement libertaire de l'expérience, qui compte ¹ ".

Entre les deux guerres mondiales se développent d'autres expériences peu ou prou marquées d'inspiration libertaire et par des idées de " l'éducation nouvelle " : **JANUS KORCZAK**, en Pologne, crée et anime deux orphelinats, l'un pour les enfants juifs, l'autre pour les enfants catholiques. Médecin et éducateur - et non pédagogue,

L'individualisme serait une fatalité, comme la sécheresse, et comme elle son seul recours serait dans la quête éperdue de subventions... étatiques

car les pupilles vont à l'école à l'extérieur des orphelinats - Korczak invente avec son équipe et avec les enfants une sorte d'autogestion dont le nom du dispositif - **LE "TRIBUNAL DES ENFANTS"** - peut induire en erreur. En réalité, cela a moins à voir avec les modes de rééducation participative des jeunes vagabonds par le Soviétique Makarenko, fonctionnaire de la police politique, qu'avec les méthodes beaucoup plus empathiques de **FERNAND DELIGNY** et ses "**VAGABONDS EFFICACES**", dans le Nord de la France, autour des années quarante. La longue expérience de Korczak sera interrompue, pendant la Seconde Guerre mondiale, dans le ghetto de Varsovie (pour ce qui est de l'orphelinat juif), avec la déportation par les autorités allemandes au camp de Treblinka des deux cents pupilles et de l'équipe - y compris Korczak : il n'y aura pas de survivant. [...]

C'est aussi la période où **CÉLESTIN FREINET**, exclu de l'enseignement public, crée en Provence une **ÉCOLE MODERNE** (cf. Ferrer) et met en place, sur le modèle du pédagogue catalan, un réseau qui, lui, va tendre à l'organisation très (trop) centralisée, bien que géographiquement périphérique. Coopérative scolaire (expérimentée par Sébastien Faure), imprimerie à l'école, correspondance et échanges entre écoles, etc. Les idées de Freinet, comme celles de Ferrer ou de Korczak, vont connaître une

grande diffusion à travers de multiples publications, y compris à l'étranger. Bien que proche du parti communiste, du moins à ses débuts, la pédagogie Freinet révèle ses implications libertaires, au point de subir, dans les années cinquante, une condamnation en règle dans *La Nouvelle Critique*, revue théorique du PCF. Par ailleurs des crises internes, dans les années soixante, secouent l'École moderne de Freinet, en rapport avec les contradictions ville/campagne : l'essence rurale du projet originel s'accommode mal des conditions d'enseignement dans la grande ville et dans ses banlieues. La dissidence de la région parisienne (**RAYMOND FONVIELLE**, **FERNAND OURY**, etc.) précédera et accompagnera la naissance d'autres courants, plus actuels, de rénovation pédagogique : les influences libertaires, à travers l'autogestion, convergent avec l'héritage de Freinet ou avec celui de l'éducation nouvelle dont les cautions les plus prestigieuses sont les psychologues rivaux Henri Wallon et Jean Piaget.

Les années 60

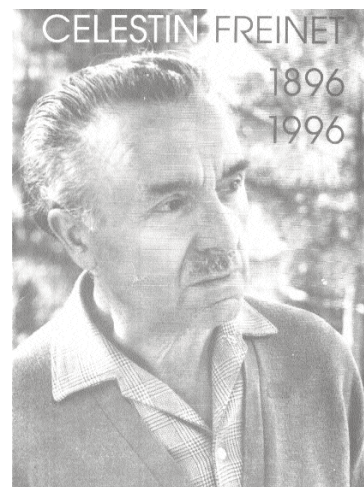
1968, dans le domaine éducatif plus que dans d'autres domaines, révèle l'existence, chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes, d'une profonde aspiration vers un bouleversement de l'éducation. Le climat libertaire des revendications, des expériences d'écoles parallèles et d'éducation différente dans les communautés de vie ou de travail et de vie, a frappé tous les acteurs et témoins. Le mouvement, en France comme en Allemagne ou aux USA, etc., est d'une grande ampleur. En général " inorganisé ", il ne vise que rarement ou provisoirement à la forme " réseau ". Il accompagne le mouvement de libéralisation des mœurs, le combat des minorités sexuelles, des écologistes ; la mise en question de l'institution familiale est presque aussi forte que la mise en question de l'institution scolaire, de l'institution asilaire et de l'entreprise industrielle, commerciale ou de service comme institution du travail salarié. Révolution " culturelle " qui n'épargne pas certaines formes figées du modernisme en art (la mode de Brecht et le prestige du Théâtre national populaire de Jean Vilar subissent un net recul).

Les transformations idéologiques et parfois pratiques en matière d'éducation s'appuient alors sur quelques grandes références : l'expérience et les ouvrages du psychanalyste libertaire **NEILL** en Grande Bretagne, les livres au vitriol du Yougoslave **IVAN ILICH**. L'école de **SUMMERHILL** avec Neill et le **CENTRE DE RECHERCHES DE CUERNAVACA** (Mexique) avec Illich deviennent des lieux de pèlerinage. Les ouvrages des deux " gurus " se vendent comme des petits pains. La traduction française de *Libres enfants de Summerhill* compense pendant quelques années les pertes financières dues au pillage systématique dont est l'objet la fameuse librairie de l'éditeur François Maspero ! Les ouvrages de

l'Américain **PAUL GOODMAN**, du Brésilien **PAULO FREIRE**, contribuent à la grande offensive contre l'institution. L'on a affaire à un puissant courant de critique et d'innovation éducatives, auquel n'échappent que très peu de pays du monde occidental. Ce courant est parfois mêlé à celui du mouvement Freinet (alors en perte de vitesse) et à ceux de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie non-directive (inspirée de **CARL ROGERS**), de la pédagogie-thérapie néo-reichienne et de bien d'autres projets d'éducation corporelle, d'expression totale, etc. Des doctrines syncrétiques, orientalistes, mystiques, font fureur. Une idéologie " californienne " prépare l'avènement de ce qui sera le New Age. Si le climat général est souvent - pas toujours - coloré d'idées libertaires, ces dernières sont surtout visibles dans les tendances et expériences qui se réfèrent de près ou de loin à l'autogestion. [...]

Pédagogie institutionnelle et autogestion

Avant même que 1968 ne réactive l'intérêt pour l'autogestion comme mode alternatif de régulation des rapports sociaux, dans l'entreprise et dans d'autres lieux de la pratique sociale, le courant lapassadien de pédagogie institutionnelle avait expérimenté et théorisé la pédagogie autogestionnaire ². Il n'était pas indispensable d'être affilié à la Fédération anarchiste ou au PSU de Michel Rocard pour se référer au projet révolutionnaire qui, pour les membres de ce courant (dont j'étais), regardait davantage du côté de Kronstadt, de l'Ukraine mahknovienne, des collectivisations espagnoles de 1936-1938, de l'occupation des biens vacants par les fellahs algériens en 1962, plutôt que du côté de l'autogestion bureaucratique de la Yougoslavie titiste. Dans nos classes en autogestion, le micro-socialisme était plus que microscopique et le graphe de notre réseau aurait tenu au revers d'un timbre poste ! Il faut attendre 1981 et l'arrivée des socialistes au pouvoir (bien qu'ils aient immédiatement gommé du Programme commun l'idée d'autogestion) pour voir apparaître des expériences au niveau d'établissements, par exemple au **LYCÉE EXPÉRIMENTAL DE SAINT-NAZAIRE** (voir article page 35) ou au **LYCÉE AUTOGÉRÉ DE PARIS** (LAP). Bien que la culture libertaire soit peut-être plus évidente chez **GABRIEL COHN-BENDIT** (Saint-Nazaire) que chez les



1. Edmond Marc-Lipanski, " La pédagogie libertaire ", L'Europe en formation, n° 163-164. 1973. spécial "Anarchisme et fédéralisme".

2. Georges LAPASSADE, L'autogestion pédagogique, Paris, Gaulhier-Villars, 1971.

promoteurs et animateurs du LAP (JEAN LÉVI, puis Bernard Elman), on peut une fois de plus valider l'axiome cité plus haut, à savoir que l'affiliation à une organisation anarchiste compte moins que ce qui se fait réellement en matière d'éducation³.

Alors que le cynisme néo-libéral, bizarrement qualifié de pragmatisme, reprend les habits usagés du terrorisme d'État et qu'il arrive à l'autogestion de figurer dans le grenier des utopies des années soixante et soixante-dix⁴, des signes donnent à penser que l'impasse des fausses solutions miracles à la crise de l'adolescence et des banlieues difficiles est une impasse en trompe-l'œil. Le terrorisme d'État, gonflé du terrorisme du dogme économique néo-libéral, veut nous empêcher de penser autrement que dans la défaite, la déroute du désir révolutionnaire. L'individualisme serait une fatalité, comme la sécheresse, et comme elle son seul recours serait dans la quête éperdue de subventions... étatiques. L'idée autogestionnaire, dans sa diversité, dans son hétérogénéité que Joseph Proudhon aurait appréciée en connaisseur, n'a pas cessé de vivifier l'éducation libertaire⁵ bien au-delà des petits groupes d'appartenance ou de référence à une organisation anarchiste. Dans la situation politique actuelle, qui n'a rien de désespéré, les contradictions sont activées par le projet toujours jeune de faire table rase des vieilleseries modernes ou postmodernes en éducation. Ces contradictions, mieux lisibles dans le cadre de référence du mouvement libertaire, sont celles de notre société en devenir.

[...]

L'éducation "intégrale" des libertaires ne s'appuie pas sur des références aussi scientifiques, bien qu'une partie du courant, fidèle en cela à Proudhon, soit marquée par le positivisme scientifique et la religion scientiste (les ultra-rationalistes Robin et Ferrer en sont de bons exemples). Cependant, lorsque Sébastien Faure tente de mettre sur pied à Rambouillet la "coopérative intégrale", il n'est pas interdit de voir dans son projet une visée de "recherche-action", à savoir la volonté d'utiliser et de dépasser une forme sociale (et socialiste) déjà là, la coopérative, pour en faire un instrument cognitif de socialisation. De son côté, Freinet mise beaucoup sur la coopérative comme dispositif pédagogique. Le dépassement du conseil de coopérative des techniques Freinet (aux attributions limitées) par l'extension des prérogatives de ce conseil à l'ensemble de la gestion des apprentissages, comme on le voit avec des dissidents comme Raymond Fonvieille dans une classe de Gennevilliers, dans la proche banlieue parisienne⁶ et avec la pédagogie institutionnelle à tendance psychosociologique, lapassadienne, s'oriente logiquement vers l'autogestion. Comment ! Des enfants (par don : des élèves) qui autogèrent la classe ! Le concept à première vue quelque peu métaphysique d'intégralité prend alors un sens très concret, révélant des fondements anthropologiques implicites ou explicites :

la psychologie de l'enfant du mouvement libertaire n'est pas celle de Binet ou de Piaget. Elle est plus proche de celle de Charles Fourier.

Charles Fourier, une pédagogie de la passion

Tous ceux qui n'ont pas lu Fourier le rejettent dans l'aimable fantaisie, le délire d'un fou non dangereux. À la rigueur, les esthètes peuvent, à la suite d'André Breton, lui faire une place dans le rayon des utopies géniales et poétiques. Ceux, rares, qui le lisent, restent pantois devant sa puissance d'analyse de l'institué - la critique la plus radicale du capitalisme reconnue par Marx et le fameux "Écart absolu" pointé par le surréalisme finissant - et devant son imagination hors du commun, que même Proudhon appréciait. La seule faute impardonnable, c'est qu'il ne respecte rien, et surtout pas la nouvelle religion scientifique. Son anthropologie, pour aussi fantaisiste qu'elle soit (celle de Salvador Dali l'est tout autant et n'est pas moins percutante), est très en avance sur son temps. Plus spécialement, pour ce qui nous intéresse, en ce qui concerne la séparation imaginaire entre l'enfant et l'adulte. Ce n'est aucunement l'enfant-roi de certaines théories humanistes, mais l'enfant être de désir qui se continue dans l'adulte, sans respecter les "étapes" et autres "phases" que les psychologues découperont en rondelles. Anticipant sur certaines théories biologiques et psychologiques de notre siècle, Fourier ouvre la voie à une théorie éducative et à une pédagogie des passions. Toute organisation sociale établit des barrières, des contraintes, contre le débordement des passions dites mauvaises - en réalité contre les passions de la masse du peuple, non contre celles d'une catégorie privilégiée qu'une transcendance imaginaire a désignée pour commander aux autres. Le "fais ce que voudras" de Rabelais est tout aussi aristocratique que celui de Sade. Pour Fourier, la société doit faire preuve d'imagination afin que les passions de tous puissent se satisfaire sans reproduire à leur tour de la contrainte et de la tyrannie. Priorité aux dispositifs d'apprentissage, lesquels ne sont jamais séparés des dispositifs de travail (on en a perçu un écho à l'école de La Ruche, avec Sébastien Faure). Le travail est lui-même organisé en fonction des passions, comme la "papillonne", dont on s'est beaucoup moqué, alors que de modernes pédagogues et ergologues en redécouvrent les vertus de turn over. L'être humain - et c'est là une forme du "grand écart" anthropologique mis en valeur par les surréalistes - n'est pas fait pour faire tous les jours et à tout moment de la journée la même chose jusqu'à l'âge de la retraite ou jusqu'à ce que mort s'en suive. L'emploi du temps, ainsi que des esprits aussi différents que GEORGES BATAILLE, HENRI LEFEBVRE ou CORNELIUS CASTORIADIS l'ont noté, est l'instance où, quelle que soit l'idéologie, se manifestent le plus obscène-

NI DIEU NI MAÎTRE MAIS CITOYEN !

De 1993 à 2001 une école libertaire pour des enfants de 3 à 9 ans a fonctionné sur l'île d'Oléron qui a scolarisé au cours de son existence une cinquantaine d'enfant (de 7 à 10 par an). L'école se définissait ainsi : « Bonaventure est l'enfant d'un métissage incontestable entre Freinet, les pédagogies institutionnelles, les lycées expérimentaux, les écoles parallèles, les écoles parentales, les républiques d'enfants... ».

Une alternative éducative qui place certes l'égalité, la liberté, l'entraide, l'autonomie et l'autogestion au frontispice de sa Charte, mais aussi et en premier lieu... la citoyenneté ! Cette dernière est définie comme « recherche de consensus », mais « dans le cadre d'une république, entre l'individu et tout ce qui relève de la cité et de la chose publique ».

Au moins une fois par semaine les enfants se réunissaient dans le cadre d'un conseil d'enfants et une fois par mois les adultes dans le cadre d'un conseil d'adultes. Diverses commissions (pédagogique, financière, bâtiments,...) rassemblant aussi bien des adultes que enfants, des acteurs directs que des acteurs indirects... se réunissent à leur convenance pour travailler sur des projets précis.

ment les modes de domination. Comme pour tout axiome en ce domaine, il faut prendre en compte les exceptions, les singularités. Fourier ne pense qu'à ça : ne pas marginaliser les soi-disant aberrations mentales. Les obsessionnels, au lieu de se ruiner (de nos jours) chez leur psychanalyste, auront droit à leur "série passionnée" d'obsessionnels (Fourier naturellement n'emploie pas le même mot) en vue de s'épanouir. Ils pourront, sans subir le moindre sarcasme, réactualiser la théorie taylorienne ou tout autre mode d'enchaînement au travail, condition selon eux indispensable pour tuer le temps, pour tuer l'angoisse.

Même s'ils sont loin d'être à la hauteur de Fourier quand il s'agit de laisser à l'imagination la clé des champs, bien des théoriciens anarchistes, y compris parmi les plus "responsables", vont, dans le domaine de l'éducation, dans le sens de Fourier. Pierre Besnard, leader anarchiste français de l'entre-deux guerres (et qui, comme d'autres, finira mal sous le régime de Vichy), n'hésite pas, en 1934, dans une sorte d'ouvrage de politique-fiction intitulé *Le Monde nouveau*, à prôner une école où les enfants sont totalement libres de gérer leurs travaux, leurs jeux et leurs différends [...]

Le droit des enfants en question

Bien qu'il ne soit pas possible, dans la ligne de cet article, de développer les implications anthropologiques et philosophiques de l'éducation libertaire, il faut bien noter cette constante (dont Janus Korczak serait peut-être injustement le principal symbole s'il n'avait volontairement donné sa vie pour elle en montant dans le convoi de Treblinka) de la lutte pour les droits de l'enfant. Quels droits pour quel enfant générique abstrait ? Le

Ce n'est aucunement l'enfant-roi de certaines théories humanistes, mais l'enfant être de désir qui se continue dans l'adulte, sans respecter les "étapes" et autres "phases" que les psychologues découperont en rondelles

3. C'est ce que l'on peut vérifier dans le numéro spécial de la revue *Autogestions*, n° 12-13, 1982-1983, au titre très fouriériste, "Les passions pédagogiques".

4. *Panoramiques*, n° 10, 1993, "Les années de l'utopie. Bilan critique des idées sages et folles des décennies 60 et 70", dirigé par Guy Hennebel. L'auteur du présent article avoue qu'il y contribue avec "Les années lumière de l'autogestion..."

5. Les pédagogies autogestionnaires, sous la direction de Patrick Boumard et Ahmed Lamihi, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1995, réunit la fine fleur des anciens et nouveaux militants, assez hétérogènes, de ce courant.

6. Lamihi Ahmed, De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'École de Gennevilliers, Vauchrétien, Yvan Davy éditeur, 1994.



Charles Fourier

7. Bruno Bettelheim, *Les enfants du rêve*, 1969, traduit de l'américain, Paris, Robert Laffont, 1971.

8. Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1989.

9. Geneviève Hess, *L'éducation dans une communauté de travail. Les coopérateurs de Longo Mai et leurs enfants*, 1973-1996, mémoire de maîtrise, Paris 8, 1996.

droit à la survie, pour les enfants du Rwanda soumis par dizaines de milliers aux conditions inhumaines d'abandon et de mort qu'avaient connues les pupilles de Korczak à Treblinka ? Certes. Mais en dehors de ces horribles situations limites, de plus en plus généralisées, qu'en est-il ? Ici, l'éducation libertaire rencontre les contradictions de toute pratique éducative. Les enfants du rêve⁷ que Bettelheim décrit dans le kibboutz en plein devenir contradictoire sont-ils proches de cet enfant rêvé⁸ par la prophétie soumise à négation des écoles dites nouvelles ? Le modèle volontairement abstrait de l'Émile de Rousseau n'en finit pas de susciter des sentiments ambivalents chez des philosophes de l'éducation. En 1989, le projet d'un lycée expérimental portant le nom du fameux titre de Rousseau, en région bordelaise, fait long feu. L'accent mis sur les droits de l'enfant ne peut éviter les effets de sa propre dialectique. Qu'en est-il de la transgression toujours possible, dès que transductivement (c'est le cas de le dire : de proche en proche et non dans une logique abstraite) la relation enfant-adulte met en crise cette distinction trop belle pour être honnête, sans parler de la distinction juridique, fictive et substantialiste entre mineur et majeur ? Simone et Jean Cornec, avocats d'enseignants accusés de pédophilie, ne voient "les risques du métier" d'enseignant que dans l'infinie perversité de l'enfant qui ne fait rien d'autre

que séduire l'adulte en vue de lui restituer un corps. L'enfant possède une libido, trop de libido. L'enseignant est statutairement désimpliqué, n'a pas de libido. La professeur de lettres Gabrielle Russier meurt d'être allée au-delà du risque, même avec un adolescent "jeune adulte", et le président de la République (Georges Pompidou), lui-même ancien professeur, lui rend publiquement, mais trop tard, un hommage rempli d'émotion. Entre pédagogie et pédophilie, l'opposition instituée par la logique binaire, non contradictoire, cède la place à une relation transductive. **TONY DUVERT** en profite pour défendre avec beaucoup d'éloquence la dissidence sexuelle des pédophiles. La pédophilie existe, est un phénomène massif, global, qui depuis peu se localise dans une série de sordides affaires, en Belgique, en France, etc. D'un côté l'on dénonce l'interdit de la jouissance, de l'autre l'on combat toutes les formes, même les plus socialement partagées, du harcèlement sexuel. À Summerhill comme dans le kibboutz, comme dans les communautés fondées après 1968 par des gauchistes⁹, l'on s'élève peu à peu contre la "promiscuité" sexuelle instaurée en 1880 par Paul Robin entre les jeunes de 4 à 17 ans. Qu'en est-il des droits de l'enfant si doit rester impensée, par terreur étatique, l'énorme charge affective qui construit toute relation pédagogique d'abord dans l'éducation familiale, puis dans l'institution scolaire ou en d'autres lieux et moments ? Les libertaires n'ont pas de réponse appropriée, sinon celle qui consiste à poser une égalité absolue, imprescriptible et quelque peu abstraite, entre l'enfant et l'adulte. Telle est la "psychologie de l'enfant" des libertaires : conception immédiatement politique, plus que psychologique ou sociologique. Néanmoins, les efforts divers et contradictoires des expérimentateurs libertaires en éducation témoignent, et c'est là leur originalité par rapport à la plupart des grands philosophes de l'éducation, d'un souci d'inventer - dans l'esprit de Fourier - les conditions concrètes de possibilité de cette philosophie politique.

Inventer des dispositifs de formation : cela, l'éducation nouvelle, dans presque toutes ses variétés, tend à le pratiquer, au besoin en empruntant aux libertaires telle ou telle technique, tel ou tel *modus operandi*. On a pu relever, ici, quelques exemples de la mise en œuvre de l'imagination sociologique, avec Paul Robin, avec les instituteurs de Hambourg, avec Sébastien Faure, etc. Célestin Freinet naguère dans l'enseignement élémentaire, les professeurs des lycées expérimentaux de Saint-Nazaire ou de Paris aujourd'hui, retrouvent ou réinventent de nouvelles formes de rencontre éducative, de nouveaux processus d'apprentissage, de nouveaux dispositifs de formation qui mettent en crise permanente l'espace sacré de la salle de classe ou de l'amphi, ainsi que la temporalité tout aussi sacrée des cursus à base de niveaux et de stades. Non sans affronter des contradictions : entre l'obliga-

tion scolaire légale (en France, jusqu'à seize ans) et la règle de libre fréquentation ; entre le "respect du programme" et la libre critique des contenus de la science instituée, telle que Bakounine ou Tolstoï la revendiquaient ; entre la formation "pour les examens" et la formation intégrale de l'enfant et de l'adulte ; entre les impératifs de la formation professionnelle sur mesure (la véritable utopie !) et la formation à la carte, au gré des "séries passionnées", etc., etc. Au-delà de ces contradictions, il aurait fallu étudier celle, basique, entre les expériences microsociales d'éducation libertaire et un éventuel projet plus vaste de révolution sociale. À ce sujet, une assez riche littérature, par exemple celle qui est produite lors de la movida espagnole (l'immédiat après-Franco), aurait permis d'ébaucher un test en vraie grandeur, concernant la survie ou l'extension en direction de l'autogestion des idées de Ferrer au sein du grand mouvement des collectivisations en 1936-1938. Dans le climat idéologique propre à l'Espagne de cette époque, la lutte antiétatique, assortie de la lutte antireligieuse, rejoint la "prophétie" anarchiste du XIX^e siècle.

Les résistances à l'éducation libertaire ne tiennent pas seulement aux contradictions très voyantes de cette éducation : celles qui affligent l'éducation officielle, "normale", sont au moins aussi criantes. Au-delà des résistances tout à fait légitimes lorsqu'elles sont clairement exprimées, se profile la résistance majeure au dur désir de changer la vie. Presque depuis la fondation de l'université européenne, au début du XIII^e siècle (Paris, Oxford, Bologne), la contestation de l'institué par des mouvements étudiants est devenue une constante en Occident, puis dans le monde entier. C'est la contestation de la logique étatiste, légitimée en Occident par l'institution de l'Église romaine et son paradigme de la souveraineté transcendante. La logique étatiste, garante de la logique philosophique et scientifique enseignées, n'est ni l'unique ni probablement le meilleur produit du cerveau humain. La terreur d'État nous aide à penser le principe d'autorité, la rentabilité, la concurrence, la reproduction de la domination et de la destruction, l'institutionnalisation de l'idée de "centre". Peut-elle nous empêcher de penser à l'envers - de penser le bonheur et le malheur de vivre pour les enfants - y compris les enfants que nous sommes toujours face à la souffrance et à la jouissance ?

René Lourau



EDUQUER A LA MAISON ?

Dans l'après 68 plusieurs tentatives essayèrent de faire échapper l'enfant à l'institution scolaire. À côté des « écoles parallèles » naquit un mouvement du refus d'envoyer ses enfants à l'école, unschooling chez les snobs et les universitaires, simplement non éducation ou non scolarisation chez les autres. C'est le livre de Catherine Baker, en 1985, *Insoumission à l'école obligatoire* qui donna une certaine résonance à ce courant. Il s'agit d'éduquer soi-même son enfant et ne pas le laisser entre les pattes des « educeurs » dont le but est d'apprendre à obéir, et de réagir à la volonté de l'État de remplacer les Églises en soumettant les enfants à sa toute puissance. Le problème est que l'institution famille, même réduite, n'est pas soumise à la même rigueur critique. En quoi une institution plus libérée que l'école ? Ce pourrait même être le contraire en développant un rapport de captation affective de l'enfant, une relation fusionnelle. D'ailleurs Catherine Baker en trace le contour dans l'exergue de son livre : A Marie que j'ai mise au monde et qui me l'a rendu au centuple.

Quelques soient les méfaits que l'on puisse attribuer à ces deux institutions, tant que le vieux monde est en place il est de première importance que l'enfant puisse jongler entre l'une ET l'autre pour se construire.

La plupart du temps il se débrouille à la fois pour jouer l'une contre l'autre et pour se protéger de l'une en s'appuyant sur l'autre. C'est ainsi qu'il se façonne des espaces de liberté, des espaces secrets, des espaces de mensonge et de trouble, qu'il peut jouer des coudes pour exister par lui-même. Et cela est évidemment beaucoup plus compliqué s'il n'est QUE dans l'école, tel un orphelin pupille de la nation, ou QUE dans sa famille (le plus souvent monoparentale et féminine dans le cas présent). Et c'est cette unicité qui est la pire des choses en ce qu'elle prétend tout circonscrire, tout délimiter et rendre tout transparent.



LA MARGE QUI TIENT LA PAGE... LE LYCÉE EXPÉRIMENTAL DE SAINT-NAZAIRE

Une école différente est-elle possible dans une société capitaliste ? Une école où les élèves auraient leur mot à dire, où ce qu'on apprend n'a pas pour objectif quasi unique une rentabilité économique et où l'expérience collective prend le pas sur la réussite individuelle, c'est le pari que lance en 1981 un petit groupe de militants de l'Ecole émancipée. Après des contacts avec le ministère d'Alain Savary dans le premier mois du gouvernement Mitterrand, un projet voit le jour à Saint-Nazaire en Loire-Atlantique. Trois autres projets suivront à quelques mois d'intervalle à Paris, Oléron (17) et Hérouville Saint-Clair (14).

UN PROJET POLITIQUE

Pour l'équipe éducative, qui se constitue en quelques mois à Saint-Nazaire, un lycée différent ne peut exister que si le pouvoir n'est plus exclusivement et institutionnellement réservé aux seuls adultes et plus particulièrement aux enseignants. C'est peut-être une des raisons qui conduit les « fondateurs » à contacter des personnels non enseignants de l'Education nationale. Au risque de réécrire l'histoire a posteriori c'est ce que l'on peut comprendre de cette volonté d'inviter d'autres membres aux statuts variés (secrétaire, agent de service, gestionnaire...) à rejoindre l'expérience. Expérimentation, le mot est lâché : personne n'est sûr de rien et de cette richesse peut naître une école plus égalitaire et émancipatrice. Il n'est pas possible de détailler ici les multiples et houleuses phases d'élaboration du projet d'établissement qui ont permis à ce qu'est devenu le Lycée expérimental de Saint-Nazaire d'atteindre une forme de maturité au bout de quelques années. Expérimental et pas autogéré. Le choix n'est pas anodin. Cet établissement public fonctionne depuis février 1982 (29 ans !) grâce au budget alloué par le Ministère de l'Education nationale et aux personnels chaque année renommés dans ce lycée. Tour à tour bienveillante, ignorante, sceptique et tatillonne la hiérarchie n'en a pas moins le pouvoir d'autoriser -ou non- la poursuite de l'expérience. Bien que qualifiée de marginale, voire de lycée pour marginaux, cette institution a toujours revendiqué sa place au sein de l'Education nationale, ce qui lui permet de s'adresser au plus grand nombre : l'inscription y est gratuite, ouverte à tous et toutes.

Au Lycée expérimental, tout est discuté. Le contenu des enseignements mais également l'utilisation du budget de fonctionnement, la réponse de l'institution à des sollicitations extérieures ou la gestion

du quotidien sont étudiés et débattus en collèges puis en Conseil d'établissement où un maximum de garde-fous sont mis en place pour que les adultes n'aient pas les pleins pouvoirs. Pas de spécialistes, tous les membres de la communauté éducative mettent la main à la pâte à tour de rôle. Projet d'établissement, communauté éducative... autant de mots utilisés pour ce qu'ils veulent dire, bien avant la mode du jargon qui envahit les discours pédagogiques dès le début des années 90. Le risque de verser dans la démagogie est réel et les membres de l'équipe éducative doivent sans cesse veiller à être les garants des principes fondamentaux de la constitution du Lycée tout en assumant leur place et leur statut d'adultes salariés.

Prendre conscience qu'il n'y a pas d'égalité face à la parole et que l'assemblée générale permanente ou que le système une personne-une voix ne sont en rien des garanties de démocratie, a conduit le Lycée à se doter au fil des années d'instances qui permettent de limiter ces travers. Le Conseil d'établissement constitue une direction collégiale tournante et prend les décisions sur les points discutés dans les deux collèges (élèves et équipe éducative). Les représentants mandatés par les deux collèges siègent pour une période de deux mois environ et fonctionnent au consensus, ils n'ont recours au vote que le plus exceptionnellement possible. Dans ce cas, chaque collège dispose de 50% des voix.

Dans un tel système, chaque individu est confronté à l'indispensable compromis entre ses intérêts propres et ceux de la collectivité, ce qui en soi constitue un principe essentiel pour tous les membres du Lycée expérimental, quelque soit leur âge, leur statut, leurs ambitions...

LA PÉDAGOGIE N'EST PAS SEULEMENT UN GROS MOT

Parmi les nombreuses structures pédagogiques expérimentées par ce lycée « l'atelier », crée dès les premières années, a perduré et en est devenu le pilier. Pendant deux semaines, tous les matins -sur environ dix-huit heures, deux membres de l'équipe éducative (MEE) travaillent avec un groupe d'élèves dont le nombre peut varier de 5 à 25, sur un thème qu'ils ont choisi ensemble. Travailler à deux adultes, enseignants ou non, rompt d'abord radicalement avec le sacro-saint pouvoir de l'enseignant dans la classe, où seul maître à bord, il ne souffre que la remise en cause de l'Inspecteur. Intervenir à deux implique une préparation concertée mais aussi d'accepter de se dévoiler auprès de ses collègues dans son rapport (pédagogique) aux élèves. Dans une période, dite de programmation, élèves et MEE se retrouvent pour organiser les 6 ou 7 ateliers qui se dérouleront sur une quinzaine. Ici les matières se croisent et l'objet d'étude n'est pas abordé par champ disciplinaire étroit.

Les élèves du lycée expérimental ne sont pas regroupés en classes, ils participent aux activités qu'ils ont choisi en

MAIS COMMENT ÇA S'APPELLE ?

Baptisé à ses débuts Centre expérimental (afin d'éviter les susceptibilités et le terme lycée) le Lycée expérimental ne s'affiche par une large pancarte sur sa façade que depuis 5 ans. C'est en effet l'adjectif expérimental qui est resté ; d'ailleurs quand la question fausement naïve « et... c'est toujours expérimental au bout de si longtemps ? » est posée, on imagine aisément le sous entendu, comme une difficulté ou un refus d'accepter l'idée même d'une autre école où rien n'est définitif.

Quand on le cherche dans la ville, les passants surpris ne voient pas toujours de quoi on parle, certains utilisent l'appellation de « Lycée différent » toujours en cours chez les « pros » : l'épithète laisse supposer alors une grande tolérance de la part de ceux et celles qui l'utilisent. D'autres hésitent moins avant de lui accoler des qualificatifs que l'on sent moins enthousiastes : lycée de gauchistes, de drogués...

À la fin des années 80 quelques membres de l'équipe éducative proposent que le lycée prenne officiellement le nom d'Alain Savary, ministre qui a permis son ouverture mais qui a également pris position contre la guerre d'Algérie. Pourtant au Conseil d'établissement des élèves s'y opposent rappelant l'implication de Savary dans les accords armée-éducation.

Pour de nombreuses personnes, il reste le Lycée Cohn-Bendit [Jean Gabriel] car c'est bien lui qui a signé le 26 juin 1981 la fameuse « lettre ouverte au camarade ministre » et ainsi tout est dit...

contact

Lycée expérimental, 17 bd René Coty 44600 Saint-Nazaire 02-40-66-78-52

<http://lycee.experimental.pagesperso-orange.fr/>



fonction de leurs centres d'intérêt et de leur projet de formation. Que l'on ait 16 ou 19 ans, que l'on soit dans ce lycée depuis 6 mois au 4 ans, on peut se retrouver dans le même atelier parce qu'il nous tient à cœur et qu'on l'aura proposé à la programmation un mois et demi auparavant ou qu'on aura juste lu la fiche de présentation 5 minutes avant d'aller en cours le lundi matin et que « ça avait l'air pas mal ». Autant de niveaux d'investissement, de maturité et de connaissances qui rendent le travail encore plus riche, même si la réalité n'est pas toujours aussi simple qu'elle peut le sembler sur le papier.

Il n'y a pas non plus de notes et encore moins de bulletins dans cet établissement public. Et même si cela est surprenant, les plus difficiles à convaincre de l'arbitraire des notes ne sont ni les profs ni les parents mais les élèves à qui on a répété depuis si longtemps que pour se situer ou savoir ce qu'on vaut, rien ne remplace une bonne moyenne. Et en effet rien ne remplace les notes ; il a donc fallu trouver autre chose surtout pour ceux et celles qui envisagent de passer le bac (au moins les trois quarts des élèves). À la fin de chaque quinzaine, dans un groupe fixe sur l'année scolaire, une dizaine d'élèves et un MEE tentent, par

des discussions et des écrits, de faire le point entre le projet, ce qui est donc attendu et l'investissement et le travail réellement produits.

ET POURTANT...

Ce lieu représente une aventure extraordinaire, au sens fort du terme, pour de très nombreuses personnes (élèves et membres de l'équipe éducative) qui le fréquentent pourtant il n'est pas idyllique et de regrettables écueils subsistent. Le principal se situe dans la disparité entre les salaires car même si toutes les tâches sont assumées à tour de rôle, chaque membre de l'équipe arrive avec un statut (et donc un salaire) différent et les revenus peuvent varier du simple au triple !

Il est également aisé d'imaginer que l'énergie et le temps nécessaires au fonctionnement d'une telle structure entraînent à certains moments un repli de l'institution sur elle-même. La volonté d'ouverture sur le monde se trouve ainsi paradoxalement limitée par la gestion du quotidien.

Enfin les élèves qui suivent une scolarité au Lycée expérimental de Saint-Nazaire ne sont pas majoritairement originaires de

la ville et comme c'est le cas dans tout Lycée général, on retrouve parmi eux essentiellement des enfants de classes moyennes voire supérieures. Pour tous ces jeunes qui viennent d'autres départements, parfois de très loin, la scolarité bien que gratuite atteint un coût non négligeable lorsqu'il faut payer un logement. Ainsi à la difficulté de trouver l'information sur ce type d'écoles différentes s'ajoute le problème du financement d'études secondaires pour lesquelles les bourses sont souvent faibles.

Plus drôle peut-être ... Du lycée expérimental, comme de tous les autres lycées, sont sortis des jeunes qui sont devenus par la suite flics, militaires, enseignants, principaux de collèges, infirmiers, architectes, chômeurs, animateurs, routards, libraires, paysans... Dans les années 90 quand, affichant une certaine morgue, certains demandaient « Mais tous ces jeunes... que deviennent-ils ? » un des fondateurs du Lycée expérimental répondait goguenard et sincère : « des RMIstes heureux ». Pas sûr que cette réponse soit encore vraie aujourd'hui.

CS

PÉDAGOGIQUE, SYNDICALISTE ET RÉVOLUTIONNAIRE LES PARADOXES DE L'ÉCOLE ÉMANCIPÉE.



Dès la naissance de l'instruction primaire publique, laïque et obligatoire, l'école est une institution de l'Etat chargée de former dans un cadre disciplinaire, des patriotes revanchards et immunisés contre les utopies du mouvement ouvrier qui ont terrorisé la bourgeoisie durant la commune. On peut se demander alors comment des révolutionnaires se sont retrouvés dans un tel équipage.

L'histoire du syndicalisme enseignant se confond avec celle du syndicalisme en général, à ceci près que les fonctionnaires n'ont obtenu de véritables droits syndicaux qu'au sortir de la Seconde guerre mondiale. (Loi du 19 octobre 1946).

D'éphémères syndicats enseignants existeront néanmoins dès la moitié du XIX^e siècle, mais ne se concrétiseront réellement qu'à partir d'associations, d'unions d'instituteurs, impulsées sous la III^e République et étroitement contrôlées par l'administration. C'est pourtant de ces amicales qu'émergeront au fil des congrès des velléités syndicales associant « perfectionnement pédagogique et défense professionnelle et matérielle de ses membres » [1]. Ainsi vont se fédérer progressivement toute une série de groupements dans une Fédération nationale des instituteurs et institutrices de France (1903) qui deviendra en 1905 la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs et institutrices publiques de France et des colonies, la F.N.S.I.

NAISSANCE TUMULTUEUSE DE L'EE

Privés de droits syndicaux, ces premiers syndicalistes enseignants sont d'emblée dans l'illégalité, la confrontation avec l'administration, et s'exposent à la répression : les révocations seront nombreuses.

Les premiers combats de cette FNSI s'inscrivent contre l'arbitraire de la hiérarchie en la personne des directeurs d'écoles, pour la création d'un corps unique et l'égalité salariale entre homme et femmes, la pratique d'une éducation en faveur de la classe ouvrière, où des peuples colonisés pour ceux et celles qui enseignent outre-mer... Ainsi, dès les origines du syndicalisme enseignant, se fonde une matricielle revendicative d'inspiration égalitaire, féministe, antihierarchique, anticléricale, anti-colonialiste, farouchement laïque et inscrite dans la lutte de classe.

Prenant au mot la maxime de Fernand Pelloutier, « enseigner au prolétariat la science de son malheur », c'est tout naturellement vers les Bourses du travail et la CGT que vont se tourner ces premiers syndicats d'instituteurs, et une de leurs préoccupations principales sera bien de chercher comment enseigner d'une manière qui soit favorable à l'émancipation du peuple. À l'issue des décisions de congrès de la FNSI, paraît en octobre 1910 le premier numéro d'une revue syndicale et pédagogique « L'Ecole émancipée », publié par une coopérative, pour informer des questions de politique générale, des problèmes corporatifs, et des théories pédagogiques.

Dès l'origine, ces questions pédagogiques s'inscrivent dans la filiation du courant de l'Ecole moderne, impulsée depuis l'Espagne par Francisco Ferrer assassiné la même année, et assureront une audience élargie à la revue : un cahier détachable propose des cours préparés par des enseignants syndicalistes, qui peuvent ainsi être repris par d'autres. Coopération et entraide seront ainsi des modalités de mise en œuvre pratique du socle revendicatif. En 1912, la revue deviendra l'organe officiel de la FNSI. La montée de la tension entre impérialismes en Europe fera que très rapidement la revue sera remarquée pour ses positions internationalistes et antimilitaristes, s'attirant les foudres du pouvoir pour l'instauration du « sous du soldat » [2]. Elle sera donc interdite dès octobre 1914, remplacée aussitôt par « L'Ecole de la fédération » qui paraîtra – censurée – durant tout le conflit. La FNSI combattrait ardem-

ment le ralliement de la CGT à l'Union sacrée, en soutenant les conférences ouvrières internationales contre la guerre de Zimmerwald (1915) puis de Kienthal (1916), et en s'investissant dans le Comité pour la reprise des relations internationales, qui tentait de maintenir pacifisme et internationalisme prolétariens quand la majorité du mouvement ouvrier sombrait dans le patriotisme guerrier.

LES AFFRONTEMENTS DE L'ENTRE DEUX GUERRES

La Révolution russe et l'après-guerre allaient conduire le syndicalisme enseignant dans la tourmente des bouleversements sociaux, politiques et syndicaux : la situation sociale est explosive, les affrontements s'intensifient autour de la création de la Section française de l'Internationale communiste au congrès de la SFIO à Tours en 1920 (SFIC, futur PCF), et de la question du contrôle de la CGT qui en découle. Les enseignants révolutionnaires auront à subir la double répression de l'Etat qui les révoque en tant que fonctionnaires, et de la direction réformiste de la CGT qui les exclu. La création des Comités syndicalistes révolutionnaires (CSR) débouchera en 1922 sur la création de la CGT-U (Unitaire), et l'avènement en son sein de la FUE, Fédération unitaire de l'enseignement dont *L'Ecole Emancipée* reste la revue.

De cette époque, les débats dans le syndicalisme enseignant garderont la marque fondatrice de la notion du « syndicat d'industrie » : le syndicat enseignant n'est plus l'exclusive des instituteurs et institutrices, qui sont rejoints par des enseignants du second degré puis de l'université. Contre le corporatisme issu des amicales qui organise les enseignants par corps de métiers, autour de l'EE se forge des syndicats départementaux regroupant les « membres de l'enseignement laïque » indépendamment de leurs métiers ou statuts.

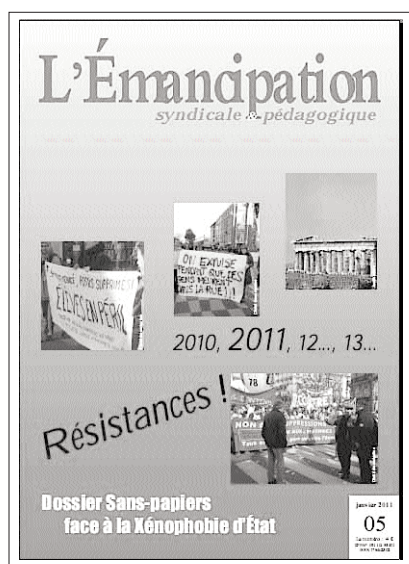
Au nombre des animateurs de l'Ecole Emancipée de l'époque se trouve Célestin Freinet, dont les conceptions pédagogiques, fondées sur l'intérêt de l'enfant comme but et la classe coopérative comme moyen, marqueront profondément la politique éducative des enseignants révolutionnaires, et bien au-delà [3]. Car la revue reste un outil de diffusion de cours et de pratiques innovantes qui élargissent son audience et assurent sa crédibilité professionnelle, confortée par une politique d'édition de manuels ou d'ouvrages



[1] Congrès amicaliste de Paris en 1900

[2] Le sous du soldat, est une œuvre syndicale destinée à venir en aide moralement et pécuniairement au conscrit, afin qu'il n'oublie pas son attaché à la classe ouvrière. Son instauration provoquera la dissolution des syndicats enseignants en 1912, et à des condamnations de militants pour menées anti-patriotiques...

[3] Les années Célestin Freinet de l'Ecole émancipée 1920-1936, Brochure EDMP



4] Cf. Pierre Lanneret, *Les internationalistes du « troisième camp » en France pendant la seconde guerre mondiale*, Acratie, 1995

[5] Cf. CA n° 173, octobre 2007, ou <http://ocliber-taire.free.fr/spip.php?article134> Les grèves de 1947 en France

[6] Motion d'orientation préalablement adoptée au congrès du SNI, du nom de ses rédacteurs, René Bonissel, majoritaire, et Marcel Valière, de l'EE.

[7] Organisation communiste internationaliste, trotskyste lambertiste, qui avait été une des composantes déterminantes dans la reconstitution de l'EE à la libération.

de jeunesse. C'est donc toujours autour d'une alliance entre le pédagogique et le syndical que l'Ecole Emancipée s'est construite et développée.

Dès 1922, les affrontements seront durs entre communistes prosoviétiques et l'opposition révolutionnaire dans la CGT-U, et l'EE y deviendra le fer de lance de l'opposition révolutionnaire antistalinienne. Un certain nombre de ses militants seront ainsi exclus, du syndicat comme du parti, et pour certains retourneront vers la CGT « confédérée ». Ils retrouveront leurs camarades lors de la réunification des deux CGT en 1935. À compter de cette date l'EE deviendra l'expression d'une tendance contrainte à se regrouper autour d'une Coopérative des Amis de l'Ecole Emancipée, puisque les nouveaux statuts de la Fédération générale de l'enseignement (FGE) ne reconnaissent pas le droit de tendance.

N'autre école

C'est une revue de qualité éditée par la fédération CNT des travailleurs de l'éducation depuis 2002, « pour une révolution sociale, éducative » et pédagogique. Les bases de la CNT éducation sont un syndicalisme interprofessionnel, solidaire, autogéré, qui refuse de participer aux instances paritaires de co-gestion ; Un syndicalisme révolutionnaire et internationaliste pour un changement révolutionnaire, égalitaire et autogestionnaire de l'école et de la société ; Un syndicalisme de combat porteur d'un projet éducatif et pédagogique qui rejette toute idée de collaboration avec les dirigeants du système éducatif.



On peut commander N'autre école à CNT-FTE, N'autre école, 33, rue des Vignoles 75020 Paris. Abonnement : 5 n°/20 €

DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE À LA FEN

Si les années 36-39 furent intenses, pour le dépassement de la politique du Front populaire en France, dans la solidarité avec la révolution espagnole, contre la montée du fascisme et de la guerre, l'EE, à l'instar de la plupart des révolutionnaires internationalistes [4], s'effaça pendant la guerre. La revue fut saisie dès octobre 1939, et aucune activité coordonnée ne réunit plus ses membres qui réagirent individuellement selon leurs convictions, depuis l'attentisme propre au pacifisme révolutionnaire qui refuse de s'aligner sur un impérialisme, jusqu'à l'engagement dans la Résistance. C'est de cette participation de certains de ses responsables à la Résistance que naîtra l'EE à la Libération. Ils participeront ainsi à la reconstruction du Syndicat national des instituteurs (SNI) dès 1944, puis en joueront un rôle déterminant dans l'élaboration de la Fédération de l'Education nationale (FEN) qui façonnera le syndicalisme enseignant jusqu'à aujourd'hui.

À la libération, l'EE est marginalisée comparativement à ce qu'elle avait représenté ans les années 30 du fait de son absence organique dans la Résistance.

Néanmoins, son orientation lors de scission entre CGT et CGT-FO sur fond de guerre froide et de mouvements de grève nationaux en 1947 [5] va lui redonner une certaine audience. En défendant une conception du syndicalisme basée sur le syndicat d'industrie, le droit de tendance et la conception d'organes exécutifs homogènes. L'opposition, ou la minorité, ne peut participer à une direction qu'elle combat. Les instances exécutives doivent être l'exclusive de la majorité. Ceci permettra à la fédération de l'enseignement de la CGT de ne pas éclater et de se maintenir en tant que fédération autonome, dans l'optique d'une réunification syndicale. La FEN naît en 1948, sous les auspices de « la motion Bonissel-Valière » [6] qui établit « la primauté du syndiqué et le droit d'expression de celui-ci à tous les niveaux du syndicat ». Outre la question des structures du syndicat, cette motion s'inscrivait dans la continuité de l'indépendance du syndicalisme, et d'un certain nombre de principes fondateurs : internationalisme, anticolonialisme, antimilitarisme et pacifisme, refus de l'alignement sur la politique des blocs, égalité salariale, défense de la laïcité. Ce que ne parviendront pas cependant à impulser les révolutionnaires, c'est la fédération d'industrie. La FEN restera avant tout une fédération de syndicats corporatistes, structurée par tendance certes, mais avant tout par des syndicats nationaux sectorisés en primaire secondaire, supérieur, et surtout par corps de métiers : enseignants, administratifs, ouvriers...

La structuration et le fonctionnement de la tendance se formaliseront en 1954 avec la publication du *Manifeste des Amis de l'école Emancipée* qui marque la filiation entre la FUE et la FEN sur le plan de la permanence des fondamentaux, la « matrice revendicative » originelle. La tendance recoupe deux aspects. Une association *Les amis de l'EE*, regroupement de syndicalistes révolutionnaires de l'éducation, organisée selon des groupes départementaux (GD) ouverts aux travailleurs hors éducation comme aux étudiants. Un GD assume la responsabilité de la tendance qui se rencontre nationalement en collèges pour arrêter son orientation. Parallèlement un secrétariat de rédaction publie une revue syndicale et pédagogique, *L'Ecole Emancipée*, conçue comme une tribune libre.

AUJOURD'HUI ENCORE

La tendance va traverser les années 50, 60 et 70 en perpétuant au sein de l'éducation une pratique syndicaliste révolutionnaire, et participant à tous les combats de l'époque, tout en étant elle-même l'enjeu d'affrontement. En son sein cohabitent différentes sensibilités politiques : trotskystes, anarchistes, syndicalistes révolutionnaires, et les tentatives d'annexion de la tendance seront nombreuses. Immédiatement après 68, l'OCI [7] tente une appropriation de l'EE, qui se soldera par un échec, et finalement



un transfert des militants lambertistes de la FEN vers FO. Cette scission consacra la fin de la spécificité de la FEN. C'est le début du développement de fédérations de l'éducation dans les confédérations qui jusqu'ici respectaient l'autonomie du syndicalisme enseignant et ne cherchaient pas à le concurrencer, excepté le SGEN-CFDT issu du syndicalisme confessionnel.

Au tournant des années 90 ce sont les affrontements entre les tendances PS et PCF qui achèveront l'éclatement de la FEN, et conduiront à la création de la FSU. Les membres de l'Ecole Emancipée investiront la nouvelle Fédération syndicale unitaire (FSU), qui préservera le droit de tendance mais rompra cependant avec le principe des exécutifs homogènes.

Dès lors 2 stratégies s'affronteront au sein de l'EE : celle qui souhaite participer à la direction pour l'infléchir à gauche, et celle qui considère qu'on ne collabore pas à une orientation que l'on combat. La première majoritairement impulsée par le secteur éducation de la LCR l'emportera finalement. En 2003, apparaissent 2 listes EE pour les élections internes au SNES. *L'EE-Collonge* qui défend la participation à l'exécutif du syndicat et une tendance réduite à la seule FSU, et *L'EE-Stambul* qui persiste dans la stratégie d'opposition syndicale à la direction et continue à regrouper les syndicalistes révolutionnaires sans se cantonner à la seule FSU.

La conservation de l'appellation de la tendance et de la revue sera tranchée par les tribunaux en faveur de la tendance LCR, qui conservera le nom d'une EE qui n'est plus que l'ombre d'elle-même, alors que les continuateurs de la ligne historique deviendront Emancipation tendance intersyndicale, qui édite la revue *L'Emancipation syndicale et pédagogique*. S'y côtoient toujours des syndicalistes de la FSU, de SUD, de la CNT..., partageant des bases antihérarchiques, antimilitaristes, internationalistes, féministes, laïques, toujours du côté des précaires, soucieux des contenus de l'enseignement et de pédagogie coopérative, et résolument révolutionnaires.

En un siècle d'histoire, l'Ecole Emancipée a connu des hauts et des bas. Elle fut et demeure un lieu de transmission d'une histoire et d'une culture révolutionnaires, un espace de recherches, d'invention et d'élaboration de pensées et de pratiques éducatives, une zone d'échanges et de transmission entre générations. À l'image des minorités révolutionnaires, elle est de ces braises, parfois minuscules, qui persistent à couvrir sous la cendre, pour permettre au feu de renaître et d'embraser la scène de l'histoire quand se ravive le souffle de la lutte des classes.

L. SURGET

Sources :

- Gabriel Mollier, *Breve Histoire du syndicalisme enseignant et de l'Ecole Emancipée*, des origines à nos jours, Edition EDMP - l'Emancipation, 2004.
- La revue *L'Emancipation syndicale et pédagogique* a publié tout au long de l'année 2010 une série d'articles sur le centenaire de l'Ecole Emancipée, à laquelle ce texte emprunte beaucoup, notamment aux différents articles de Gaëtan Le Porho et Loïc Le Bars.

Contact: EDMP, 8 impasse Crozatier, 75012 Paris ou <http://www.emancipation.fr>

SAVOIR ET POUVOIR

L'école, un lieu d'émancipation par le savoir, l'école, un lieu de reproduction des élites, l'école, un lieu de normalisation des masses, toutes ces affirmations, un tantinet contradictoires, sont pourtant bien un peu vraies. Lorsqu'on commence à réfléchir à l'école et aux relations qui se nouent en son sein, il est difficile d'échapper aux deux écueils que sont le pédagogisme et une vision du déterminisme social proche de la fatalité. Or ces deux discours sont allègrement récupérés par le pouvoir, à tour de rôle mais parfois en même temps, quand ça l'arrange naturellement.

LE PÉDAGOGISME, UNE VISION NAÏVE ET FAUSSÉE

Première naïveté, que tellement d'enseignants aimeraient pouvoir croire que certains vont jusqu'à la gober, et qui fait florès dans le discours médiatique: l'idée qu'il y aurait des recettes qui permettraient de réduire l'échec scolaire et l'ennui des élèves à l'école. Ceci va bien avec l'air du temps, l'ère de la communication : qu'importe le contenu, ce qui compte, c'est le flacon, surtout si on peut le vendre à bon prix. A peu près toutes les pédagogies qui ont été inventées jusqu'à aujourd'hui ont subi cette caricature, avec ou sans l'assentiment de leurs auteurs. Déjà, si ça marchait, ça se saurait. Ensuite, ce qui peut marcher avec la force de conviction d'une personne ou d'un groupe de gens qui ont tâtonné et cru trouver ne marchera plus imposé d'en haut sous forme de règles à respecter, de consignes impératives, avec un arrière fond de dénigrement du travail effectué par les enseignants jusque là.

Mais surtout, toutes ces pédagogies, et elles sont nombreuses, méthodes actives, méthode Freinet, méthode Montessori, méthode Decroly, pédagogies libertaires, pédagogie par objectif, pédagogie de la réussite, pédagogie différenciée, inductions, déductions, et j'en passe et j'en oublie, toutes ces pédagogies dans leur version vulgarisée sont victimes d'une illusion fatale, volontaire ou inconsciente : l'illusion selon laquelle la pédagogie serait une affaire de relations entre enseignant et élèves.

Commençons par l'élève. Ce n'est jamais une pâte vierge sur laquelle le maître imprimerait les marques d'un savoir idéal. Dès la maternelle, c'est déjà un être humain, c'est-à-dire qu'il a ses propres attentes vis-à-vis de l'école, attentes qui sont le résultat complexe de sa volonté, de la volonté de ses parents, et donc aussi des relations qu'il a avec ses parents, d'une

vision de l'école, de son rôle, des enseignants, attentes qui lui sont propres car il les a fabriquées à partir de son milieu social et familial. Les objectifs que l'élève poursuit en classe sont souvent ignorés de ses enseignants, éventuellement cruellement méprisés lorsqu'ils sont connus (vétérinaire, avec 2 en maths ?). Il sait aussi ce que doit être l'école et comment doit se comporter l'enseignant, le souci pour ce dernier étant qu'il a devant lui 30 élèves, donc 30 façons de voir différentes, dont éventuellement aucune ne rejoint la sienne. Bien sûr, au fur et à mesure de leur scolarité et des frustrations et désillusions qu'ils y ont rencontrées, les attentes des élèves évoluent.

Non seulement les élèves poursuivent un objectif qui ne se confond pas forcément avec celui de l'enseignant, mais ils ont généralement, quelle que soit la discipline, leurs propres idées, leurs propres représentations sur les notions qui leur sont enseignées. Très vite, l'élève sait qu'il faut donner raison au maître, sous peine d'une mauvaise note. Mais cet assentiment se fait parfois en surface, et la solution pour beaucoup d'élèves consiste à ne surtout pas chercher à comprendre, pour ne pas être pris perpétuellement dans une dissonance terrible. Or toutes les pédagogies supposent que l'objectif de l'école est l'acquisition de connaissances (ou à la mode d'aujourd'hui de compétences) transposables ultérieurement dans la vie adulte, que l'objectif est de donner à l'élève des clefs de compréhension du monde. Ceci relève de l'évidence pour tous les pédagogues, par forcément pour leurs élèves.

Prenons maintenant l'enseignant. Il est certes investi d'une noble mission, mais laquelle? Transmettre des connaissances, former un citoyen, sélectionner les meilleurs, détecter les capacités de ses élèves ? Ces objectifs, parfois l'un, parfois l'autre, parfois plusieurs, lui sont assignés officiellement par l'institution qui l'emploie, mais pas toujours intériorisés ni appliqués. L'enseignant est



dans une position d'autorité vis-à-vis de ses élèves, quelle que soit sa volonté, c'est lui qui classera, triera, orientera. Cette autorité lui vient de l'institution, mais aux yeux de tous les enseignants, ce qui légitime leur autorité, c'est leur supériorité des savoirs et leur rôle de transmission. Cette légitimation n'est pas qu'une construction idéologique. Le savoir est un pouvoir, et il n'y a par définition pas de relation égalitaire entre celui qui transmet et celui qui apprend, sauf à faire de la démagogie. Certes, certaines pédagogies, et pas forcément les plus idiotes, s'appuient sur l'idée que l'élève est l'acteur de son apprentissage, qu'il construit son propre savoir, et que l'enseignant l'accompagne, éventuellement dans un échange de savoirs. Mais dans cet échange, il y a un encadrant et un encadré. Enfin, il y en a toujours un qui reçoit un salaire, et les autres non; cela, les élèves ne l'oublient jamais.

Cette légitimation de l'autorité par le savoir est actuellement fortement ébranlée, par la société comme par l'institution elle-même. « On » (les medias, l'essentiel des parents, beaucoup d'élèves) attend de l'école qu'elle donne un emploi, ce qu'elle ne peut pas faire par définition sauf aux enseignants, aux femmes de ménages et aux cuisiniers. Le savoir est mesuré à l'aune de sa valorisation sur le marché du travail. C'est le patronat qui valorisera plus ou moins les diplômes, et il a donc tout intérêt à les dévaloriser, ce qui se pratique assiduellement dans les medias. C'est bien connu, on donne le bac à tout le monde (ceux dont les enfants ont été orientés en professionnel ou ont sué sang et eau en terminale apprécieront), ça ne vaut rien, etc. Cette légitimation est aussi ébranlée par l'institution elle-même : la mission officiellement assignée se base sur un « socle de compétences » (donc pas des savoirs au sens propre du terme), accompagné d'un enrobage sur la formation à la citoyenneté. Reste aux enseignants le recours à des méthodes disciplinaires, méthodes qui sont recommandées par les medias, le gouvernement, et une certaine vision nostalgique de l'école de la III^e république. Reste aussi le sentiment de « donner de la confiture à des cochons » de la part d'enseignants qui dispensent du haut de leur piédestal leurs lumières à des élèves qui attendent des notes et un passage à la classe supérieure.

Toutes les innovations pédagogiques lorsqu'elles sont reprises par l'institution s'y engluent forcément. Oui, on peut faire travailler scolaire-

ment les élèves sans les noter ou en les notant beaucoup moins, comme on le fait en Finlande, le nouveau modèle à la mode. Mais la note résume l'école, c'est elle qui servira d'aiguillage, et le travail non noté, c'est du travail bénévole, donc pas important. On peut remplacer la note par « acquis », « non acquis », mais il ne faut prendre ni les jeunes ni leurs parents pour des imbéciles: ce sont aussi des notes, et ça servira bien à orienter les élèves. On peut éliminer la note si on élimine la sélection scolaire, si on accepte que tous aient la possibilité de suivre le même enseignement jusqu'à tard, et sans dossier scolaire à présenter pour des formations sélectives. Oui, on peut faire travailler les élèves en groupe, mais c'est bien individuellement qu'ils seront classés, c'est bien le mérite individuel que l'école prétend couronner. Oui, on pourrait laisser chaque enfant travailler à son rythme. Mais le dernier arrivé sera le dernier servi, et les familles qui appartiennent à l'élite le savent bien : elles feront ce qu'il faut pour que leur enfant arrive le plus vite possible.

L'école a une fonction de tri social, qu'aucune pédagogie ne peut supprimer sans bouleversement social. De plus, toutes les tentatives d'innovation se trouvent aujourd'hui piégées par le discours libéral. Le nouveau maître mot, c'est « avoir des projets ». C'est au nom de supposés projets que des moyens sont donnés aux établissements, leur supposée absence qui sert de légitimation à leur réduction. L'Etat donne de l'argent, merci, mais pour un projet (il semblerait que faire assimiler aux élèves l'ensemble des connaissances encyclopédiques qui sont censées être les leurs d'après les programmes n'en soit pas un...). Les projets un peu sérieux demandent généralement une réorganisation du temps de travail des enseignants, et ils servent de point d'appui à la remise en cause de leur statut (annualisation, travail supplémentaire forcé gratuit, etc). La réforme des lycées comme celle des collèges s'appuient sur la notion de « projet ».

Il n'est pas possible de parler de pédagogie sans parler de la fonction de l'école, du système scolaire, sans poser la question du but de l'éducation.

UN FATALISME SOCIAL ?

De nombreuses analyses ont été faites de l'école par les sociologues dans les années 70 qui ont décortiqué son rôle d'appareil idéologique d'état pour les uns, de reproduction de l'élite pour les autres ou de légitimation de la hiérarchie sociale. Beaucoup de ces analyses sont intéressantes, mais ce qui a été le plus vulgarisé, c'est le constat (unanime) d'une corrélation très nette

entre milieu social d'origine et réussite scolaire. L'école a alors été interrogée sous cet angle, pourquoi le sanctuaire de la méritocratie, c'est-à-dire le lieu où chacun devrait réussir en fonction de ses capacités, reproduit-elle aussi strictement la hiérarchie sociale. C'est le sociologue Bourdieu qui a le mieux théorisé cette question. Curieusement, une version vulgarisée et dénaturée en est maintenant reprise par le pouvoir dans son argumentaire, sur le mode le mammoth reproduit la hiérarchie sociale et nous allons rétablir l'égalité des chances.

Il faut d'abord remarquer que le paradoxe n'est qu'apparent. Certes, l'école est le symbole d'une république qui a inscrit l'égalité sur son fronton. Certes, l'immense majorité des enseignants sont convaincus qu'ils sont là pour transmettre leurs savoirs à tous les enfants du peuple, pour leur donner à tous la possibilité de réussir scolairement. Certes, c'est avant tout cela que l'immense majorité des parents attend de l'école. Certes, l'immense majorité des élèves ne songe pas à se révolter et est convaincue que c'est par bêtise et/ou par paresse que l'on échoue scolairement, et est bien convaincue qu'il s'agit à chaque fois d'un échec individuel. Nous vivons peut-être en république, mais nous vivons encore plus sûrement dans une société capitaliste, hiérarchisée donc, et dans laquelle les diplômes jouent un rôle-clé dans la détermination des positions sociales (même s'ils ne sont pas les seuls). Ce qui serait paradoxal, c'est que l'élite au pouvoir n'utilise pas un appareil d'état pour transmettre à ses enfants sa position dominante. Ce qui serait paradoxal, c'est que la réussite scolaire ne soit pas corrélée avec l'origine sociale.

Cette inégalité face à l'école s'explique de multiples façons: proximité ou éloignement culturels, aide à domicile, conditions de logement, différences d'ambitions selon le milieu social, différences amplifiées de façon inconsciente par les enseignants lors des décisions d'orientation. Bourdieu a théorisé cet ensemble sous l'expression « capital culturel », pour expliquer que ce qui se transmet dans la bourgeoisie, ce n'est pas seulement un patrimoine mais aussi une culture dominante. Elle s'explique aussi par les stratégies des parents : ceux qui en ont les moyens choisissent leur lieu de résidence en fonction de la qualité de l'offre scolaire, ceux qui sont bien informés savent quelles sont les bonnes filières et quelles sont les bonnes options pour que leurs enfants soient dans les bonnes classes des bons établissements. Avec la réforme du lycée et

la liberté de la carte scolaire, ce sera encore mieux de ce point de vue. Les universités ont été dévalorisées au profit des grandes écoles (payantes pour la majorité d'entre elles). La sélection sociale à l'école est bien plus forte aujourd'hui qu'il y a quelques décennies, mais déportée vers le haut (vont massivement jusqu'au bac des couches sociales auparavant exclues).

Mais il faut faire attention à éviter le fatalisme social. Les enseignants dont l'auteur de cet article qui doivent enseigner Bourdieu aux élèves le savent bien : il faudrait expliquer aux jeunes issus de milieux populaires qu'ils sont foutus, qu'ils n'ont aucune chance de réussir. Or, c'est faux. Si seule une minorité d'enfants de milieux populaires réussissent brillamment leurs études, si seule une minorité d'enfants de cadres supérieurs sont orientés en lycée professionnel, ce ne sont pas des marginaux, mais des minorités significatives. L'école ne fonctionne comme légitimation de la hiérarchie sociale que parce qu'elle offre une chance réelle d'échapper à son origine (vers le haut ou vers le bas). Ce n'est pas le résultat d'un complot, mais parce que les mécanismes qui y sont à l'œuvre sont complexes.

Les travaux de sociologues sur le sujet les plus intéressants sont sans doute ceux qui se sont penchés sur la réalité du métier d'élève suivant les milieux sociaux, qui se sont autant interrogés sur les réussites que sur les échecs en milieu populaire. Car l'école est bien un lieu contradictoire comme nous l'expliquions au départ. C'est le lieu de la normalisation et celui où sont transmis des outils de compréhension du monde, des outils qui permettent de forger aussi un regard critique. Ce que montrent ces travaux, c'est que ce qui est fondamental dans la réussite ou l'échec, c'est le rapport à l'école et le rapport au savoir. Le savoir comme forme de pouvoir est maîtrisé par la bourgeoisie, mais il peut être aussi perçu par les milieux populaires. Réussissent ceux qui donnent un sens à ce qu'ils apprennent, et de ce point de vue, aucune recette de cuisine n'est pertinente, toute pédagogie qui ne s'interroge pas sur les contenus en même temps que sur les formes de transmission est vouée à l'échec. L'école est à la fois un lieu d'oppression et un lieu d'émancipation, et c'est la réflexion sur cette contradiction qui devrait guider les réflexions sur ce qui s'y passe.

Sylvie



↑ l'ascenseur social c'est les gros restent gros, les maigres s'en contentent ↓

SOMMAIRE

PAGE 4 ► L'éducation, moyen d'intégration ou d'émancipation ?

PAGE 6 ► L'école de la citoyenneté et vice versa !

PAGE 10 ► L'éducation populaire, une histoire en contradiction avec le rêve qu'elle énonce

PAGE 15 ► L'école, la langue et la citoyenneté

PAGE 17 ► Le fichage de toute une jeunesse passe par l'éducation nationale

PAGE 20 ► Des réformes en profondeur dans l'éducation nationale

PAGE 24 ► Opposition entre les tenants de l'idée professionnaliste et les «scolaristes»

PAGE 26 ► L'entreprise comme nouveau modèle éducatif

PAGE 28 ► Compétences individuelles contre culture commune

PAGE 30 ► Sociologie du corps enseignant : L'influence des classes en classe

PAGE 31 ► Education libertaire : panorama des expériences

PAGE 34 ► Eduquer à la maison ?

PAGE 35 ► Le lycée expérimental de Saint-Nazaire

PAGE 37 ► Les paradoxes de l'école émancipée

PAGE 39 ► Savoir et pouvoir : contre le pédagogisme

